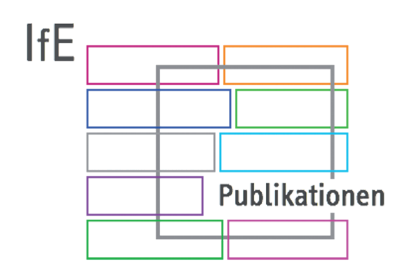


Erziehungswissenschaftliche Studien

Band 4

Christiana Bers (Hg.)

100 Jahre Erziehungswissenschaft an der Georg-August-Universität Göttingen 1920–2020

100 Jahre
Erziehungswissenschaft
Pädagogisches Seminar
institutsgeschichte-ife.uni-goettingen.de
Expansion und Diversifizierung
Lehre und Forschung
Personal und Orte



Christiana Bers (Hg.)

100 Jahre Erziehungswissenschaft an der Georg-August-Universität Göttingen



erschienen als Band 4 der Reihe „Erziehungswissenschaftliche Studien“
im Universitätsverlag Göttingen 2020

Christiana Bers (Hg.)

100 Jahre Erziehungswissenschaft an der Georg-August-Universität Göttingen 1920-2020

Erziehungswissenschaftliche Studien
Band 4



Universitätsverlag Göttingen
2020

Bibliographische Information der Deutschen Nationalbibliothek

Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliographie; detaillierte bibliographische Daten sind im Internet über <http://dnb.ddb.de> abrufbar.

Georg-August-Universität Göttingen
Institut für Erziehungswissenschaft
Waldweg 26
37073 Göttingen

(http://www.uni-goettingen.de/ife)

Kontakt
Christiana Bers
E-Mail: cbers@uni-goettingen.de

Satz und Layout: Christiana Bers
Umschlaggestaltung: Margo Bargheer

https://univerlag.uni-goettingen.de
ISBN: 978-3-86395-456-7
DOI: https://doi.org/10.17875/gup2020-1326
eISSN: 2512-6024

Inhaltsverzeichnis

Vorwort

Die vorliegende Publikation wurde anlässlich des 100-jährigen Jubiläums des Instituts für Erziehungswissenschaft in Göttingen erstellt. Aus diesem Anlass hat eine Projektgruppe aus 17 Personen, studentische Hilfskräfte und Mitarbeiterinnen und Mitarbeiter des Instituts – namentlich Melissa Eckert, Jaika Meyer, Katharina Poltze, André Kern, Stylianos Katsaros, Ayleen Hunsicker, Merve Eryoldas, Daniel Erdmann, Christina Radicke, Anna Stisser, Katharina Vogel, Friederike Wolf, Klaus-Peter Horn, Catharina Keßler, Christiana Bers, Johanna Brauns und Svenja Strauß – eine Website erstellt, auf der die Ergebnisse einer anderthalbjährigen Forschungsarbeit zu sehen sind.

Die hier versammelten Beiträge widmen sich unterschiedlichen Aspekten der Geschichte der Erziehungswissenschaft an der Universität Göttingen. Die beiden Vorträge zum Jubiläumsfest am 29. Januar 2020 machen den Anfang. Christiana Bers zeigt an ausgewählten Beispielen aus der Institutsgeschichte die Kontinuitäten und Diskontinuitäten der Institutsentwicklung auf und verweist hierbei immer wieder auf Möglichkeiten und Grenzen der Datenaufbereitung und -erfassung. Der Beitrag von Heinz-Elmar Tenorth stellt die Göttinger Entwicklungen in den Kontext der Entwicklungen der Erziehungswissenschaft in Deutschland im 20. und 21. Jahrhundert. Einzelne Aspekte, die in den beiden Vorträgen nicht oder nur am Rande vorkommen, werden in den weiteren Beiträgen thematisiert. Daniel Erdmann und Klaus-Peter Horn wenden sich der Geschichte des Pädagogischen Instituts/Pädagogischen Seminars/Instituts für Erziehungswissenschaft mit Blick auf die Namen, Orte und Programme zu. Die Geschichte der Pädagogik als Lehrfach an der Universität Göttingen vor der institutionalisierten Phase betrachtet der Beitrag von Katharina Vogel, indem sie Spuren der Göttinger Pädagogik im wissenschaftlich-pädagogischen Gesamtdiskurs und Spuren des wissenschaftlichen Gesamtdiskurses in der Göttinger Pädagogik aufzeigt. Die Beiträge von Melissa Eckert, Jaika Meyer, Katharina Poltze und Christina Radicke nehmen noch einmal verschiedene Aspekte der Forschungsarbeit reflexiv in den Blick, indem sie Fragen zur Datenerhebung sowie zur Darstellbarkeit von Ergebnissen besprechen.

Wir bedanken uns an dieser Stelle bei allen, die unsere Arbeit materiell und ideell unterstützt haben, insbesondere beim Vorstand des Instituts für Erziehungswissenschaft und bei der Lindemann-Stiftung für die finanzielle und organisatorische Unterstützung, beim Universitätsarchiv, namentlich Herrn Dr. Berwinkel, für die sehr angenehme und unproblematische Zusammenarbeit sowie bei allen Ehemaligen für Bilder, Texte und Anregungen.

Christiana Bers, Göttingen 2020

100 Jahre Institutsgeschichte – Expansion und Diversifizierung des Göttinger Seminars für Pädagogik/Instituts für Erziehungswissenschaft

Christiana Bers

In „Aus Geschichte Lernen?" fragt Hans-Georg Herrlitz 1986 danach, wozu und wie (Bildungs-)Geschichte zu erforschen sei. Diese Darstellung knüpft bei Herrlitz an und fragt danach, wie man 100 Jahre Institutsgeschichte untersuchen kann, „aus dem aktuellen Interesse heraus, historische Einsichten für unsere Gegenwart und unsere Zukunft fruchtbar zu machen" und eben nicht in der „antiquarischen Absicht, Ideen, Institutionen und Zustände der Vergangenheit um ihrer selbst willen zu beschreiben" (Herrlitz 1986, S. 182). Auch in Hinblick auf die Frage „Wozu?" folgt die Darstellung dem Text von Herrlitz in der Hoffnung, dass die Leser*innen, auch wenn sie aus diesen Einsichten „zwar nicht weise […], doch ein bisschen klüger für den Augenblick" sein werden (Herrlitz 1986, S. 182).

Was bedeutet es nun 100 Jahre Pädagogisches Institut/Pädagogisches Seminar/Institut für Erziehungswissenschaft in den Blick zu nehmen? Zur ersten Orientierung dienen ein paar Zahlen, die das Institut der letzten 100 Jahre spiegeln: Am

Institut lehrten in dieser Zeit insgesamt 32 Professor*innen; hinzu kommen ca. 300 Mitarbeiter*innen. Das Institut hatte Räume an zwölf verschiedenen Standorten, sieben verschiedene Studiengänge wurden angeboten und 7.994 Lehrveranstaltungen abgehalten. Seit den 1960er Jahren gab es mehr als 100 geförderte Forschungsprojekte, über 190 Promotionen und Habilitationen wurden verfasst. Bereits dieser erste quantitative Einblick ist das Ergebnis aufwendiger Recherchearbeiten: Während die mannigfaltigen Erinnerungen all derjenigen, die eine Beziehung zum Institut haben und hatten, in den Bereich des Erfahrungswissens fallen, stützt sich die Forschungsarbeit auf das Wissen, das als Sachwissen gespeichert ist. Diese materialen Zeugnisse sind anders als das erinnerte Wissen nicht an die subjektive Erfahrung gebunden. So kann eine erste Unterscheidung mit Aleida Assmann ausgedrückt werden, die sich auch auf die materiale Grundlage des Forschungsprojekts bezieht: Speichern als ein kontrolliertes Verfahren, dementgegen das Erinnern als unkontrollierbarer Prozeß verstanden wird, von dem das Subjekt affiziert wird (Assmann 2001, S. 15). Das gespeicherte Wissen also, das dem Projekt zur Verfügung stand, entstammt 20 Aktenordnern mit Protokollen, Mitschriften und Dokumentationen, 198 Vorlesungsverzeichnissen, diversen Prüfungs- und Studienordnungen, 35 Akten aus dem Universitätsarchiv sowie den Nachlassbeständen von Herman Nohl, Erich Weniger, Heinrich Roth und Klaus Mollenhauer. Hinzu kommen universitäre Publikationen wie die Universitätsstatistiken ab den 1970er Jahren und die Universitäts- und Forschungsberichte seit den 1960er Jahren. Weitere Publikationen, wie die „Göttinger Studien" oder die „Göttinger Beiträge zur erziehungswissenschaftlichen Forschung" kommen hinzu. Zusammenfassend kann man also festhalten, dass im Projekt unzählige Seiten Flachware untersucht wurden.

Eineinhalb Jahre hat sich das Projektteam der Aufgabe gestellt, die manifestierte Geschichte, die in unterschiedlichsten Quellformaten vorlag, in eine Beziehung zu setzen, Veränderungen zu kontextualisieren und nicht zuletzt die Frage danach zu stellen, wie man die Mengen an Daten wissenschaftsadäquat erforschen und anschaulich aufarbeiten kann.

Im Folgenden soll ein schlaglichtartiger Einblick in die Geschichte gegeben werden, wobei ein besonderer Fokus auf der Frage nach Kontinuitäten und Diskontinuitäten liegt. Ausführlich ist die erzählte, protokollierte und statistisch erfasste Institutsgeschichte auf der aus dem Projekt hervorgegangenen Homepage gut dokumentiert (www.institutsgeschichte-ife.uni-goettingen.de). Eine Auswahl der dort dargelegten Entwicklungen wird hier entlang von vier Themenbereichen präsentiert: Lehre, Forschung, Personen, Orte. Hierzu werden Darstellungsweisen genutzt, die einen Zugang zur Entwicklung des Instituts ermöglichen. Auch die erinnerte Geschichte findet ihren Platz, indem an manchen Stellen ehemalige Mitarbeiter*innen zu Wort kommen – sei es durch ein Zitat aus Protokollen oder Forschungsarbeiten.

Die Zeit des Nationalsozialismus und insbesondere die Zeit nach der Entlassung Nohls 1937 wird dabei nicht speziell in den Blick genommen. An dieser Stelle sei aber auf einige zentrale Publikationen verwiesen, die eine detaillierte Darstellung

der Zeit anbieten und der Komplexität des Themas besser gerecht werden, als wenige eingestreute Sätze. Insgesamt hat das Forschungsteam drei Felder identifiziert, die betrachtet werden sollten. Erstens die Position des Pädagogischen Instituts selbst von 1933-1937 bis zur Entpflichtung von Herman Nohl (UniA GÖ: Kur. Pers. 10964 Bd. 1, 7) und der Auflösung des Pädagogischen Instituts (UniA GÖ: Kur. 1263, unpag.). Auch die darauffolgende Zeit, in der das Institut für Psychologie und Pädagogik pädagogische Themenfelder mit vertrat, wie beispielsweise aus einem Briefwechsel zwischen dem Reichsminister für Wissenschaft, Erziehungs- und Volksbildung und dem Dekan der Philosophischen Fakultät hervorgeht, in dem es um die Pläne aus dem Institut für Psychologie und Pädagogik geht, Bodo Sartorius von Waltershausen als Vertreter der Professur einzustellen (UniA GÖ: Kur. Pers., 11286, 2) ist in der Auseinandersetzung mit dem Thema von Relevanz. In diesem genannten Themenbereich bieten sich die Texte zur Universität Göttingen im Nationalsozialismus (Schumann, Terhoeven, Thieler & Renken 2016; Becker, Dahms & Wegeler 1998) und zum Pädagogischen Institut/Institut für Psychologie und Pädagogik in dieser Zeit an (Ratzke 1998, S. 318-226). Auch finden sich Darstellungen, die nicht explizit auf diesen Zeitraum bezogen sind, in denen es aber einige Absätze zum Göttinger Institut in der Zeit des Nationalsozialismus gibt (Hoffmann 1987, S. 108-161; Tütken & Hoffmann 1994, S. 81-82). Daneben steht zweitens die Frage nach der Position einzelner Professoren, die teilweise erst nach 1945 nach Göttingen kamen, zum Nationalsozialismus. Hier sind insbesondere die Schriften von Ortmeyer (2010; 2014) und Hoffmann-Ocon (2006) zu nennen. Zuletzt gibt es drittens auch noch einige interessante Texte zur Auseinandersetzung mit der eigenen Vergangenheit, die sich mit der Erinnerung und dem Gedenken, insbesondere an Heinrich Roth, befassen oder sich kritisch damit auseinandersetzen (Hoffmann 2008). Eine Dokumentation ausgewählter Literatur, die sich mit der Universität in der Zeit des Nationalsozialismus oder der Aufarbeitung der Verstrickung einzelner Personen mit dem nationalsozialistischen System befasst, findet sich auf der Website.

Angesichts der Datenmenge und der langen Zeitspanne von 100 Jahren stellt sich die Frage danach, was als Geschichte des Instituts verstanden werden kann. Es mussten Fragen geklärt werden wie: Wo beginnen und was aufnehmen? Interpretieren oder dokumentieren, und gibt es überhaupt eine Dokumentation jenseits von Interpretation? Was macht ein Institut aus, und wer und was gehört zu seiner Geschichte?

Die Forscher*innengruppe hat sich, darin ebenfalls einer Forschungstradition des Pädagogischen Seminars in Göttingen folgend, namentlich der Forschungsgruppe um das Datenhandbuch der deutschen Bildungsgeschichte, für einen Weg entschieden, den man mit den Worten dieser Projektgruppe beschreiben kann: Ziel ist es, zuverlässige Informationen bereitzustellen, die von verschiedenen Interessent*innenkreisen zu unterschiedliche Zwecken genutzt werden können (Titze & Herrlitz 1987, S. 15). Dort wo Erläuterungen angefügt werden, sollen diese vor al-

lem dem besseren Verständnis der Daten dienen und Anlass und Hilfe zur selbstständigen Weiterbeschäftigung bieten. Wie man diese Daten dann interpretieren kann, wird an einigen ausgewählten Beispielen dargestellt. An einigen Stellen wurde die Darstellung auf drei Dekaden eingeschränkt: die Anfangszeit in den 1920er Jahren, die Zeit der Bildungsexpansion in den 1970er Jahren und der Blick auf die Verfasstheit des Seminars in den letzten zehn Jahren von 2010 bis 2020.

Vier Felder haben sich im Zuge des Forschungsprojekts als konstitutiv für die Geschichte des Instituts herauskristallisiert. Denkt man an die Aufgaben einer Universität wird klar, dass die Aufgaben der Lehre und der Forschung zentrale Bereiche universitärer Entwicklungen sind. Im Bereich der Lehre wurden alle Lehrveranstaltungen der letzten 100 Jahre (s. dazu den Beitrag von J. Meyer i.d.Bd.) sowie alle Studiengänge auch in Hinblick auf vorhandene Prüfungsordnungen erfasst. Ebenfalls wurde versucht mit Hilfe unterschiedlicher Universitätsstatistiken Studierendenzahlen zu rekonstruieren. Allerdings hat sich dieses Bestreben als schwierig herausgestellt, da die universitären Statistiken Auskunft über die unterschiedlichsten Studiengänge oder Fächer zur Verfügung stellen. Hinzu kommen Studierendenzahlen aus Protokollen, die sich für bestimmte Zeiträume finden, aber nur sporadisch über den gesamten Zeitverlauf dokumentiert sind. Während die Lehrveranstaltungsdaten noch gut dokumentiert sind, stellen sich bei der Darstellung der Forschung viele Fragen. Gut eruierbar sind Forschungstätigkeiten, die im Bereich der geförderten Forschung liegen, oder solche, die an Qualifikationsarbeiten gebunden sind. Hinzu kommen publizierte Forschungsberichte und Arbeiten die sich beispielsweise im Publikationsorgan „Göttinger Studien zur Pädagogik" (1923-1972) finden. Anders sieht es aus bei den Forschungsaktivitäten jenseits der Drittmittelförderung und außerhalb der eigenen Veröffentlichungsreihen. Hier wird deutlich, wie lückenhaft die Dokumentation an manchen Stellen bleiben muss, da alle Forschung, die nicht an Berichterstattung gebunden ist, leicht übersehen werden kann (s. dazu auch den Beitrag von K. Poltze i.d.Bd.).

Aus allen Dokumenten wird ersichtlich, wie eng die Forschung, aber auch die Lehre an Personen gebunden sind. Blickt man auf der Suche nach dem Personalbestand des Seminars/Instituts in Verzeichnisse wie das Personenverzeichnis der Universität oder auch die Universitätschroniken und Forschungsberichte, treten auch hier Lücken und Schwierigkeiten bei der Erfassung auf. Während die Professuren gut dokumentiert sind und Informationen zu Assistentenstellen in den 1920er Jahren aus den Akten hervorgehen, wird das Netz der unterschiedlichen Stellenformate und Tätigkeitsbereiche ab den späten 1960er Jahren zunehmend verwobener. So gibt es Lehrbeauftragte, die über mehr als 20 Jahre mit dem Institut in Verbindung stehen, Projektmitarbeiter*innen, Bibliothekskräfte, Vertretungsprofessor*innen usw., die alle einen Beitrag zur Entwicklung geleistet haben, deren Rolle oder auch Verweildauer retrospektiv teilweise jedoch nur noch schwer zu rekonstruieren sind (s. dazu auch den Beitrag von M. Eckert i.d.Bd.).

Zuletzt ist die Geschichte einer Institution auch immer gebunden an Orte im weiteren und engeren Sinne. Orte im engeren Sinne sind die Räume, in denen das Pädagogische Institut/Pädagogische Seminar/Institut für Erziehungswissenschaft beheimatet war, in denen Forschung und Lehre stattgefunden haben. Hinzu kommen Orte im weiteren Sinne: das Haus der Freunde in Lippoldsberg als auswärtige Seminarstätte, die IGS-Geismar als Forschungsort, die Pädagogische Hochschule als Parallelorganisation, der Kindergarten, der in den zwanziger Jahren dem Institut zugeordnet war, um nur einige assoziierte Orte aufzuzählen.

Neben den Hinweisen auf die Schwierigkeiten der Forschung und Lücken in der Darstellung, sollen nun anhand von zwei Entwicklungsbewegungen die vier beschriebenen Felder (Lehre, Forschung, Personen, Orte) vorgestellt und ein Einblick in die Institutsgeschichte der letzten 100 Jahre gegeben werden. Hierbei werden insbesondere Diversifizierung und Expansion als Entwicklungsbewegung dargestellt und immer wieder auf Kontinuitäten und Diskontinuitäten verwiesen.

1. Lehre[1]

In Göttingen wurden seit den 1920er Jahren 7.994 Lehrveranstaltungen angeboten. Im Sommersemester 1920 finden sich drei Vorlesungen, drei Übungen und drei Seminare im Vorlesungsverzeichnis, während im Jahr 2020 für das Sommersemester 88 Veranstaltungen angekündigt sind (54 Seminare, 13 Vorlesungen, 9 Workshops, 8 Kolloquien und 4 Tutorien).

[1] Die Auszählungen der Lehrveranstaltungstitel sowie die graphische Realisierung der Wortwolken gehen zurück auf die Arbeit und Initiative von Jaika Meyer und Melissa Eckert.

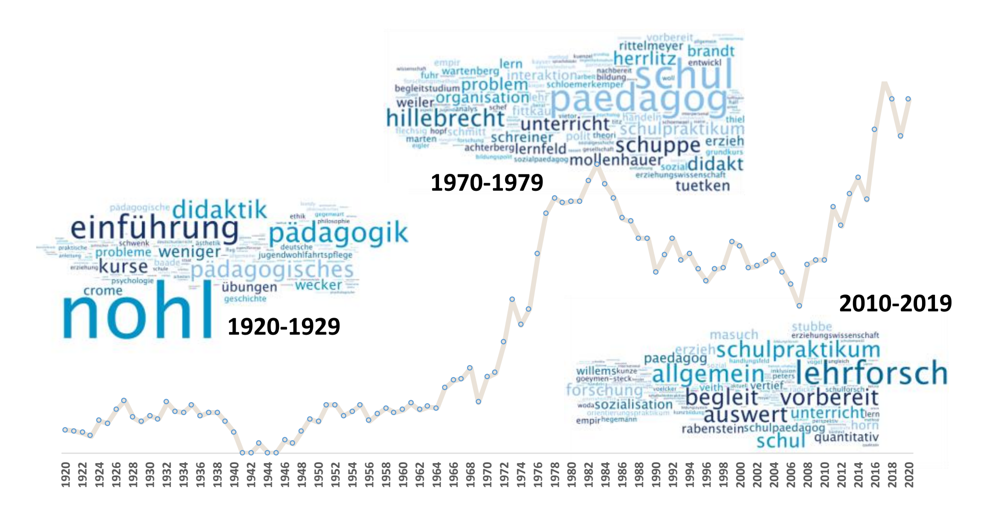


Abbildung 1: Entwicklung der Lehrveranstaltungen – Quantitativ und mit Blick auf die Lehrveranstaltungstitel und Lehrenden

Nimmt man nun die exemplarisch ausgewählten drei Jahrzehnte (s.o.) in den Blick, können interessante Entwicklungen entlang einer quantitativen Auszählung von Worthäufigkeiten in den Lehrveranstaltungstiteln, hier dargestellt als Wortwolken, nachgezeichnet werden. Auf der Makroebene wird die personelle sowie thematische Expansion innerhalb der letzten 100 Jahre deutlich.

In den 1920er Jahren nimmt der Name des Ordinarius den zentralen Platz ein. Was bedeutet das? Bei einer Auszählung der Worthäufigkeiten, die die Lehrveranstaltungstitel und die Lehrenden berücksichtigt, taucht der Name Nohl 92mal auf, gefolgt von den Begriffen Einführung (39), Pädagogik (34) und Didaktik (27). In Relation zu allen genannten Worten in den Lehrveranstaltungstiteln und Verantwortlichen taucht also der Name des Ordinarius Nohl am häufigsten auf. Dies veranschaulicht, dass im ersten Jahrzehnt jede zweite Lehrveranstaltung von Nohl gehalten wurde, während sich im Laufe der Zeit die Verantwortlichkeit auf mehrere Personen verteilt. In den 1970er Jahren wird die Vervielfältigung der lehrintensiven Stellen (Akademische Oberräte und Professuren) sichtbar, die sich in den 2010er Jahren fortsetzt. So erscheinen hier die Namen der Professorinnen (z.B. Herrlitz, Mollenhauer) gleichwertig neben denen der Mittelbauangehörigen mit hohem Lehrdeputat (z.B. Hillebrecht, Schuppe).

Die inhaltlichen Entwicklungen werden deutlicher erkennbar, wenn man nur die Lehrveranstaltungstitel ohne die Namen der Lehrenden auszählt: In den 1920er Jahren war die Lehre am Pädagogischen Seminar demnach geprägt von der geisteswissenschaftlichen Pädagogik und der Lehrer*innenausbildung. Blickt man auf die Auswertung der Lehrveranstaltungstitel werden die Nähe zur Philosophie und die geisteswissenschaftlichen Ansätze greifbar. Namen wie Herbart und Platon lassen

sich erkennen, ebenso Verweise auf die Philosophie. Viel stärker tritt aber noch hervor, dass auch in den 1920er Jahren formale Beschreibungen der Inhalte von Bedeutung waren, beispielsweise die klare Benennung einer Vorlesung als Einführungsveranstaltung.

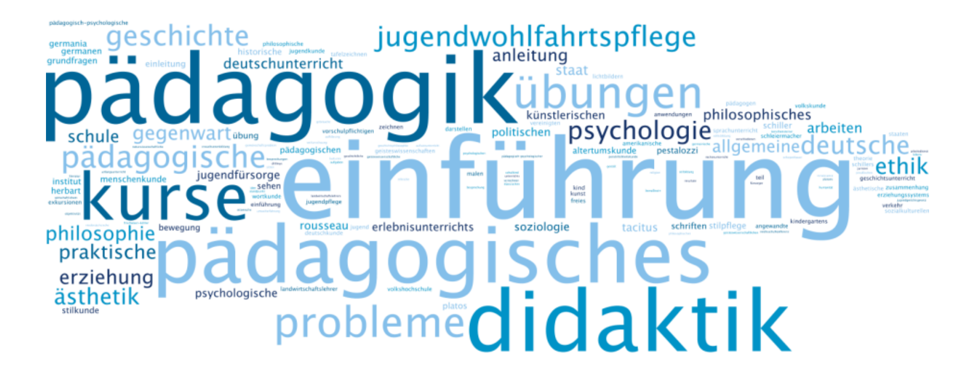


Abbildung 2: Auswertung der Lehrveranstaltungstitel nach Worthäufigkeiten – Zeitraum: 1920-1929

Blickt man nun auf einen Aufsatz Herman Nohls aus dem Jahr 1927 mit dem Titel „Die Ausbildung der wissenschaftlichen Lehrer durch die Universität", den er mit der Feststellung beginnt, dass „[d]ie Klage über die unzureichende Ausbildung der höheren Lehrer auf der Universität alt" sei (Nohl 1927/[1929], S. 183), finden sich viele von ihm als wichtig benannte Faktoren der universitären Ausbildung in der Lehrgestalt wieder. Die zentrale Aufgabe der wissenschaftlichen Ausbildung der Lehrer*innen sieht er in „der sachlichen Energie der wahren Wissenschaft" und rechtfertigt so die zentrale Stellung philosophischer Schriften in der universitären Ausbildung. Gleichwohl verweist er darauf, dass es bei der Unendlichkeit des Stoffes einer klaren Studienberatung und einführender Strukturen bedürfe, da die

> *„Theorie vom besten Schwimmenlernen, nämlich dadurch, daß man ins Wasser geworfen wird, die gerade die lebendigsten Universitätslehrer gerne verwenden, […] einmal in einfacheren geistigen Verhältnissen richtig gewesen sein [mag], angesichts der aufgewühlten See, die der Student heute durchqueren muss, reicht sie nicht mehr aus" (Nohl 1927/[1929], S. 186).*

Weiterhin benennt Nohl zentrale Studieninhalte wie die Geschichte der Pädagogik und ihre Gegenwart, die Theorie der Kinderkenntnis aber auch die Einführung in die Didaktik der Fächer als entscheidende Brücke zwischen Fachwissenschaft und Pädagogik. Aus all diesem leitet er zuletzt die für ihn zentrale Forderung ab – „Die Forderung nach ordentlichen Stellen der Pädagogik für jede Universität" (Nohl 1927/[1929], S. 187) wie er selbst sie, zu diesem Zeitpunkt, bereits seit neun Jahren

innehat. Von hier an sollte es im Übrigen noch bis Anfang der 1960er Jahre dauern, bis eine zweite ordentliche Professur für Pädagogik am Pädagogischen Seminar eingerichtet wird.

Mit den 1960er Jahren beginnt dann die Expansion des Pädagogischen Seminars, die auch inhaltliche Veränderungen mit sich bringt: Sozialwissenschaftliche Begriffe finden Eingang in die Veranstaltungstitel. Interaktion, Kommunikation, Sozialisation und Gesellschaft treten neben schulspezifische Begriffe. Hinzu kommen Begriffe, die auf eine methodische Ausbildung hinweisen. Ein beispielhafter Blick in die Kommentare zu den Lehrveranstaltungen im Sommersemester 1974 zeigt die Vervielfältigung der Perspektiven auf: Von Vorlesungen wie der „Sozialgeschichte der Schule II“, in der die deutsche Schulgeschichte als Sozialgeschichte „kritisch angeeignet“ werden soll, über „Einführungen in die Wissenschaftstheorie für Pädagogen“, in denen die Bedeutung wissenschaftstheoretischer Überlegungen für die Erziehungswissenschaft diskutiert werden sollen, und forschungsorientierten Veranstaltungen, die vor allem die Kritikfähigkeit der Forschenden ihren Me-



Abbildung 3: Auswertung der Lehrveranstaltungstitel nach Worthäufigkeiten – Zeitraum: 1970-1979

thoden gegenüber einüben sollen, bis hin zu einem Colloquium zu „Parapsychologie als Ebene zwischenmenschlicher Begegnung“ finden sich die unterschiedlichsten Veranstaltungen (Archiv IfE – LV-Kommentare 1974-1983 unpag.).

Bei allen Unterschieden bleibt die Ausbildung für die Schule ein zentrales Thema. Die Perspektiven auf die Gesellschaft und die Ausweitung auf unterschiedliche gesellschaftliche Handlungsfelder treten hinzu. Begriffe aus den Nachbardisziplinen Psychologie und Soziologie treten vermehrt auf. Dies spiegelt allerdings auch die Diversifizierung des Lehrpersonals, da beispielsweise 1974 eine neue Professur für Pädagogische Psychologie eingerichtet wurde, die durch Bernd Fittkau vertreten wurde. Zusammenfassend kann der Befund von Helga Hauenschild, die die sozialwissenschaftliche Wende im erziehungswissenschaftlichen Lehrangebot an 20 Hochschulen der BRD analysiert hat (Hauenschild 1997, S. 771-789), in Bezug auf Göttingen ergänzt werden. Sie konstatiert, dass im erziehungswissenschaftlichen Lehrangebot klassische Wissensbestände der Disziplin konserviert und tradiert werden. Für den Standort Göttingen gilt, dass sowohl sozialwissenschaftliche Begriffe und Themen zu erkennen sind als auch klassische erziehungswissenschaft-

liche Themenfelder tradiert werden. Auch in einer Bemerkung zur Hochschul-Didaktik aus dem Nachlass von Heinrich Roth vermutlich aus dem Jahre 1970 finden sich sowohl bewahrende als auch verändernde Tendenzen, hier in Bezug auf die Lehrveranstaltungstypik:

> *„Die traditionellen großen Lehrstrukturen der Universität: Vorlesung und Seminar sind nicht als solche unzeitgemäß geworden, aber sie können unter lernpsychologischen Prinzipien differenzierter und effektiver gemacht werden. Man kann sagen, daß heute alles, was die Lernaktivität des Lernenden provoziert und steigert, und alles, was kooperatives Lernen fördert, bevorzugt werden sollte"* (COD. Ms. H. Roth F 5: Bl 3).

Und heute? Kontinuitäten bilden sich in der zentralen Stellung schulbezogener Themenfelder ab. Auch lässt sich erkennen, dass formale Begriffe wie Vorbereitung, Lehrforschung, Orientierungspraktikum in den Vordergrund treten und die inhaltlichen und thematischen Bezüge seltener durchschimmern.

Zwar ist die Veranstaltungsfülle gewachsen, die Mehrzahl der Lehrformate bilden aber immer noch Seminare, Vorlesungen und Kolloquien, die den Ansprüchen



Abbildung 4: Auswertung der Lehrveranstaltungstitel nach Worthäufigkeiten – Zeitraum: 2010-2020

der siebziger Jahre ähneln. Verringert haben sich mit Blick auf die Kommentare lediglich die Ansprüche daran, wie viel vorbereitende Literatur vorausgesetzt wird. Kompetenzorientierung und Formalisierung der Studiengänge zeigten sich nun in den Titeln, hinter denen gleichwohl diverse Veranstaltungen und Inhalte zu finden sind. Und so schließt sich auch hier der Bogen zur Forderung von Nohl, der eine klarere Struktur des Studiums und eine Orientierungsmöglichkeit der Studierenden schon in den 1920er Jahren gefordert hat. Formale Positionsbeschreibungen der Veranstaltungen innerhalb des Studienverlaufs und ihre Ausrichtung geben Orientierung im Lehrkanon. Hinter ihnen stehen aktuelle Themen wie Inklusion, Bildungsungleichheiten, aber auch Themen des „klassischen erziehungswissenschaftlichen" Lehrkanons.

Wie bilden sich nun Diversifizierung und Expansion in Bezug auf das Lehr- und Forschungspersonal ab?

2. Personen

Denkt man noch einmal an Herman Nohls Forderung zurück, dass es eine Professur für Pädagogik an jeder Universität geben solle, und nimmt man die Forderung von Erich Weniger hinzu, der im Zuge des Ausbaus der Philosophischen Fakultät im Jahre 1949 zwei Extraordinariate – für Sozialpädagogik und für die Didaktik der geisteswissenschaftlichen Unterrichtsgebiete – für notwendig hielt (Nachlass Weniger: Cod. Ms. E. Weniger 5:25, Bl. 16), lässt sich bereits an den ersten fünfzig Jahren des Pädagogischen Instituts/Pädagogischen Seminars eine reaktive Personalpolitik ablesen, die immer entlang des Ausbildungsbedarfs der Gesellschaft argumentiert.

Auch aus Berufungsunterlagen der siebziger Jahre lassen sich insbesondere Problembeschreibungen ablesen. Klaus Mollenhauer wird im Jahr 1971 auf das „dritte Ordinariat für Pädagogik (Sozialpädagogik)" berufen, und in seiner Laudatio wird betont, dass der wachsenden Zahl an Studierenden der Sozialpädagogik durch seine Berufung ein theorie- wie auch praxisorientiertes Studium geboten werden könne (Archiv IfE: Berufungsunterlagen 1969-1975, unpag.). Auch in der Laudatio für Bernd Fittkau, der 1974 zum Professor für Pädagogische Psychologie berufen wird, wird betont, dass mit seiner Berufung ein „besonders produktiver Hochschullehrer gewonnen werden könne, der im Stande sei, die Probleme der Lehrer-Ausbildung mit wissenschaftlicher Solidität und praktisch-didaktischer Produktivität ein wesentliches Stück weiter zu bringen" (Archiv IfE: Berufungsunterlagen 1969-1975, unpag.). Der zentrale Stellenwert sowohl der sozialpädagogischen als auch der Lehramtsausbildung setzt sich also auch in der Personalpolitik fort.

In den 1960er und 1970er Jahren ist das Institut von Umbrüchen und Expansion geprägt. Auf Erich Weniger folgen kurz aufeinander die Professoren Hartmut von Hentig, Gunter Eigler und Karlheinz Flechsig. In den siebziger Jahren wird das Institut dann stark ausgebaut und zu den Ordinariaten für Pädagogik treten solche, die auf spezifische Anforderungen in der Lehrer*innenbildung und Schulforschung antworten, wie die für Pädagogische Psychologie und die für Curriculumsentwicklung. Auch wird das sozialpädagogische Lehr- und Forschungsgebiet ausgeweitet.[2]

Sichtbar ist in der Abbildung 5 zunächst v.a. der Ausbau der Professuren. In den Protokollen und Dokumentationen dieser Jahre wird allerdings vorrangig ein Bild des Mangels gezeichnet. Die zusätzlichen Stellen werden als sogenannte Feuerwehrstellen verhandelt, die Studienbedingungen als katastrophal beschrieben und Verhandlungen zwischen Ministerium, Kuratorium, Fachbereichsrat und Pädagogischem Seminar verdeutlichen die Mangelsituation und Überfüllung, wie ein Beschluss aus dem Jahr 1972 deutlich macht: „Der Rat des Fachbereichs I der Philosophischen Fakultät hat sich davon überzeugt, dass die Vollständigkeit und Ordnung des akademischen Unterrichts am Pädagogischen Seminar nicht mehr gewährleistet ist." Darauf folgen Auflistungen der Lehrveranstaltungspflicht und eine Kal-

[2] Die Graphik zu den Denominationen wurde erstellt von Melissa Eckert.

kulation des notwendigen Personalbestands der bei „8 Professoren H4, 8 Professuren H3, 12 Akademischen Oberräten und 30 wissenschaftlichen Angestellten gesehen wird. Hinzu kämen 16 Büroangestellte“ (IfE Archiv: Ordnungen – Personalia 1971-1975, unpag.).

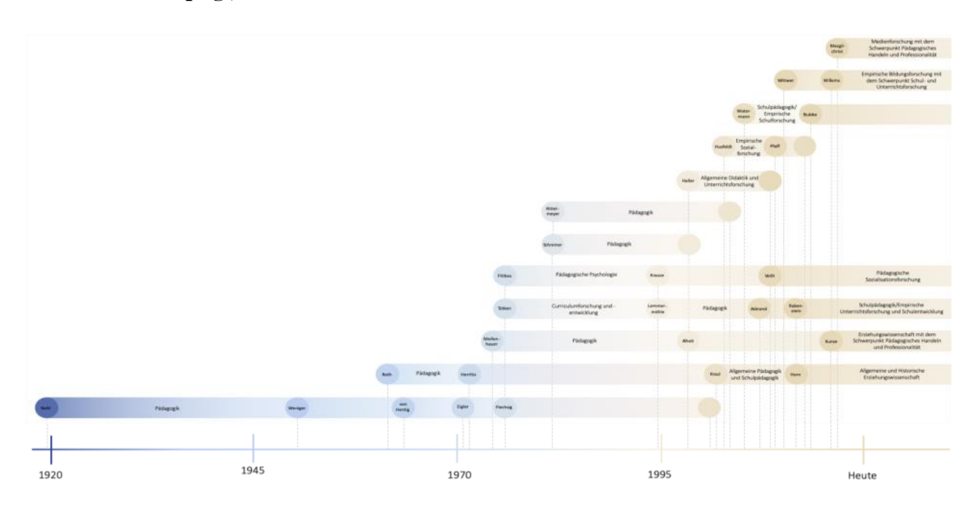


Abbildung 5: Denominationen am Pädagogischen Institut/Pädagogischen Seminar/Institut für Erziehungswissenschaft (siehe doppelseitige Abbildung im Beitrag von M. Eckert i. d. Band, S. 102)

Die Bildungsexpansion der 1960er und 1970er Jahre bildet sich auch am Pädagogischen Seminar ab und manifestiert sich in Diskussionen zur Zulassungsbeschränkung der pädagogischen Studiengänge sowie einem Anstieg im verstetigten Personal. In Protokollen aus den 1970er Jahren finden sich Dokumentationen der Studienbedingungen, die konstatieren, dass sich zwar die Zahl der Hochschullehrer (Professoren und Räte) auf zehn verdoppelt und die der Assistenten von sieben auf elf erhöht habe, allerdings würde dies immer noch ein Studierenden-Dozierendenverhältnis von 1:170 ergeben, wenn man alle Stellen voll berücksichtige (IfE Archiv: Ordnungen – Personalia 1971-1975, unpag.). Die kurzfristige Stellenaufstockung, die hier als Erweiterung gezeichnet wurde, kann also mit Blick auf die Aktenbestände nur als kurzfristige Angleichung an den gestiegenen Bedarf verstanden werden, der dennoch zu Seminaren mit ca. 60 Teilnehmer*innen als Regelgröße führte. Die Geschichte des Pädagogischen Seminars als Zyklus von „Überfüllungs- und Mangelkrisen“ zu verstehen, wie es Hoffman und Tütken mit Bezug auf die QuaKri-Studien (s.u.) retrospektiv (1994, S. 295-306) darstellen, kann hier als treffende Beschreibung gesehen werden.

Blickt man auf die 1990er Jahre, kann hier eine wichtige Entwicklung aufgezeigt werden, die unter dem Stichwort der Diversifizierung zu verzeichnen ist: Nachdem 1994 Doris Lemmermöhle und im darauffolgenden Jahr Christina Krause als erste Professorinnen ans Pädagogische Seminar kamen, gefolgt von Magret Kraul im

Jahre 2001, sind im Jahr 2020 fünf von acht Professuren mit Frauen besetzt. Vier Studiengänge werden bedient, davon zwei in der Lehrer*innenbildung, der Bachelor Sozialwissenschaft und der Master Erziehungswissenschaft. Insgesamt arbeiten 42 Personen in den acht Arbeitsbereichen des Instituts. Die Denominationen haben sich ausdifferenziert. Derzeit (Stand Januar 2020) werden 2.700 im Lehramt immatrikulierte Studierende ausgebildet. 325 Studierende sind im Bachelorstudiengang Sozialwissenschaften mit „Erziehungswissenschaft" als Erst- oder Zweitfach immatrikuliert. Hinzu kommen 39 Studierende im Master Erziehungswissenschaft. Insgesamt wurden im vergangenen Jahr 90 Abschlussarbeiten im Institut betreut. Mit dem Blick auf die Abschlussarbeiten lässt sich auch gut auf das nächste Feld überleiten: die Forschung am Pädagogischen Seminar.

3. Forschung

Nimmt man nun die am Institut bzw. Seminar stattgefundenen Forschungstätigkeiten in den Blick, lassen sich auch hier Entwicklungstendenzen nachzeichnen, die mit den Begriffen der Diversifizierung und Expansion beschrieben werden können. In den Anfängen des Pädagogischen Instituts lässt ein Blick in die von Nohl herausgegebenen „Göttinger Studien zur Pädagogik" einen Zugriff auf die Themen und Forschungsinhalte zu. Hier wurden vor allem Dissertationen, aber auch Vorträge und Habilitationsschriften publiziert. Betrachtet man die ersten zehn Ausgaben der Göttinger Studien zwischen 1923 und 1929, tritt eine Vielfalt von Themen zutage: Bildungstheoretische und -philosophische Reflexionen zur „Theorie der formalen Bildung" (Lehmensick 1926) oder Vorträge zur deutschen Bildung von Nohl (1926), pädagogische Reflexionen zur soldatischen Erziehung (Haber 1929) oder systematische Auseinandersetzungen zum Erlebnis als pädagogischem Moment (Neubert 1925) oder zur weiblichen Bildung (Graf 1925). Auch historische Fragestellungen finden hier einen Platz. Allen gemein ist die vornehmlich literaturbasierte Auseinandersetzung mit pädagogischen, bildungs- und erziehungstheoretischen Fragestellungen. Analysen, die die Gegenwart nicht nur kritisch-reflexiv auf der Basis von theoretischen Auseinandersetzungen, sondern empirisch in den Blick nehmen, finden sich nicht. Gleichzeitig gilt es zu bedenken, dass an das Pädagogische Institut ein Kindergarten sowie eine Volksschulklasse angebunden waren. Den Beitrag des Kindergartens zu Forschung und Lehre beschreibt Nohl in einem Bittschreiben vom 25.11.1925 an den Kurator der Universität wie folgt: „Die Möglichkeit, mit Kindern dieses Alters in dauernder Beziehung zu bleiben, ist für die Studierenden, die ja Kinder meist gar nicht kennen, aber auch für mich von grösstem Wert, um die lebendige Fühlung mit der Wirklichkeit zu behalten, […]" (UniA GÖ: Kur. 1263; unpag.; s. dazu auch den Beitrag von Erdmann & Horn i.d.Bd.).

Auch hier lässt sich eine Kontinuität darstellen, da sich die Verbindung von Forschenden zur pädagogischen Praxis auch in den siebziger Jahren findet: So ist das Pädagogische Seminar seit dem Beginn der Planung der IGS Geismar eng mit dieser verbunden: Bereits in der Planungsgruppe, die 1971 ihre Arbeit offiziell aufnahm, sind Mitglieder des Pädagogischen Seminars vertreten – und ihr bis heute eng verbunden (Herrlitz 2011, S. 175-187). Auch die forschende Begleitung der Schulgründung durch die Forschungsgruppe „Soziale Interaktion in der Gesamtschule“ – SIGS (1972-1983), zeigt auf, wie eng die Verbindung von schulischer Praxis, gesellschaftlichen Reformen und wissenschaftlicher Begleitung war.

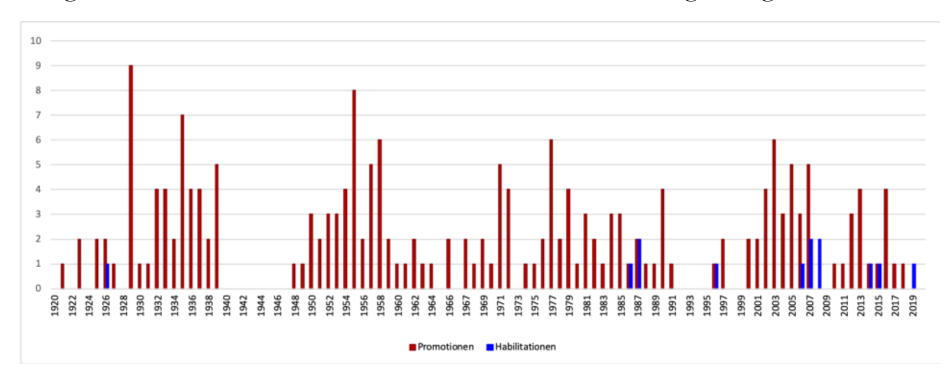


Abbildung 6: Promotionen und Habilitationen am Pädagogischen Seminar/Institut für Erziehungswissenschaft

Der Blick auf die Qualifikationsarbeiten zeigt die stetige Ausbildung von Wissenschaftler*innen. Besonders hervorzuheben ist die Tatsache, dass Weniger und Nohl über 30 % aller Qualifikationsarbeiten auf Promotions- und Habilitationsniveau am Pädagogischen Institut/Pädagogischen Seminar/Institut für Erziehungswissenschaft betreut haben. Auch lassen sich personelle Umbrüche in der Professor*innenschaft erkennen, hier daran, dass in Etablierungs- und Umbruchsphasen weniger Promotionen stattfinden. Ebenfalls interessant ist, dass bereits in den 1920er Jahren die ersten Frauen promoviert wurden – Ursula Graf und Waltraud Neubert im Jahr 1925. Die erste Habilitation einer Frau erfolgt freilich erst rund 80 Jahre später – Gertrud Siller im Jahr 2007.

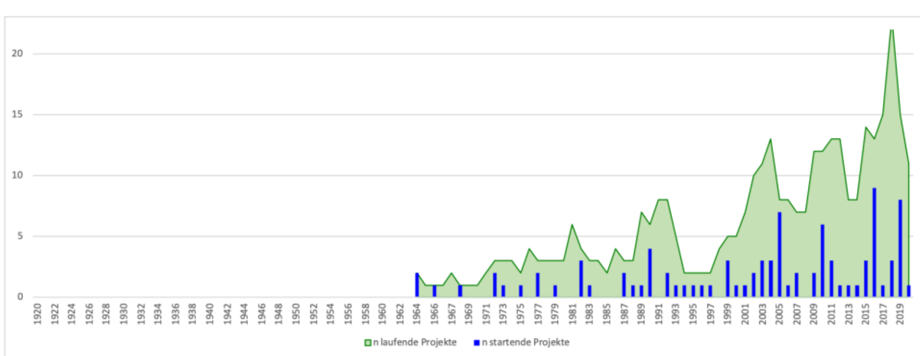


Abbildung 7: Forschungsprojekte nach der Anzahl der startenden Projekte und der akkumulierten Projektjahre

Neben den Qualifikationsarbeiten und den Publikationslisten der Mitarbeiter*innen und Professor*innen als „Output" der forschenden Tätigkeit, manifestieren sich Forschungsarbeiten ab den 1960er Jahren auch in öffentlich geförderten Forschungsprojekten. Insgesamt haben wir 101 drittmittelgeförderte Projekte für das Pädagogische Seminar und das Institut für Erziehungswissenschaft recherchieren können mit insgesamt über 370 geförderten Projektjahren.[3]

Blickt man auf die Drittmittelgeber, wird deutlich, dass die Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) mit 36 geförderten Projekten der größte Drittmittelgeber ist. Gleichzeitig zeigt der Blick auf die anderen Förderungen auf, dass diese insgesamt die Menge der DFG-geförderten Projekte übersteigt, hier insbesondere Projekte die durch das Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), die Ständige Konferenz der Kultusminister der Länder der Bundesrepublik Deutschland (KMK), das Land Niedersachsen und das Niedersächsische Ministerium für Wissenschaft und Kultur (MWK) gefördert sind. Themen sind hier insbesondere Forschungen im Bereich von Schule, Unterricht und Lehrer*innenbildung. Ebenfalls interessant ist, dass es seit 1964 kein Jahr ohne laufendes Forschungsprojekt gibt. Seit 2009 kommt in jedem Jahr ein neues Projekt hinzu.

Die beiden ersten DFG-geförderten Projekte am Pädagogischen Seminar in Göttingen waren ein Projekt von Hartmut von Hentig mit dem Titel „Empirische Untersuchung auf dem Gebiet der Sozialpädagogik" (1966-1968) und ein Projekt von Heinrich Roth mit dem Titel „Das Verhältnis von Kindern und Jugendlichen verschiedener Altersstufen zur Technik". Neben schulbezogenen Forschungsprojekte treten spätestens mit der Berufung von Klaus Mollenhauer sozialpädagogische Themen stärker in den Vordergrund sowie ab den späteren 1980er Jahren Forschungen zur Ästhetik. Das mit Abstand am längsten währende Forschungsprojekt ist das unter dem Titel „Empirische Analyse von Qualifikationskrisen von 1867 – 1945 in Preußen" (QuaKri) im Jahr 1977 startende Projekt zur Sozialgeschichte der

[3] Die Auszählungen zu den Forschungsprojekten sowie die graphische Darstellung wurden erstellt von Anna Stisser.

höheren Bildung. Aus diesem gehen die „Datenhandbücher zur Deutschen Bildungsgeschichte" hervor, deren vorerst letzter Band im Jahr 2016 veröffentlicht wurde (Nath & Titze u.a. 2016). An diesem Mammutprojekt der Erstellung der Datenhandbücher waren in Göttingen unterschiedliche Personen beteiligt, die in enger Verbindung mit dem Pädagogischen Seminar standen, u.a. Hartmut Titze, Volker Müller-Benedict, Hans-Georg Herrlitz, Axel Nath und zuletzt auch der Bielefeld-Import Peter Lundgreen.

Blickt man exemplarisch auf den Jahresforschungsbericht aus dem Jahr 1997/98 fällt zum einen auf, dass eine retrospektive Begrenzung der Forschung am Pädagogischen Seminar auf drittmittelgeförderte Projekte die Vielfalt der tatsächlich stattfindenden Forschung nicht abdecken kann. Gleichzeitig wird die Erweiterung um neue Themenfelder durch die Berufung neuer Professor*innen sichtbar: Beratung, Biographieforschung und gendertheoretische Perspektiven prägen nun ebenfalls die Forschungsthemen am Pädagogischen Seminar (Präsident der Georg-August-Universität Göttingen 2000, S. 478-479).

Heute ist eine Vielfalt von Forschungsschwerpunkten und -perspektiven am Institut für Erziehungswissenschaft vertreten. Die Menge an geförderten Projekten ist seit den 1960er Jahren stetig gestiegen, was zum einen im stetigen Wachstum des Instituts begründet sein mag, zum anderen aber auch darin, dass das Einwerben von Drittmitteln zu einem wesentlichen Bestandteil der Arbeitsanforderungen an den Universitäten geworden ist. Die Anzahl der Projektmittel ist insgesamt angestiegen. Neben Forschung, die einen deskriptiven Charakter hat, sind Projekte getreten, die die Veränderung der universitären Ausbildung zum Ziel haben. So beteiligt sich das Institut am Schlözer-Programm-Lehrerbildung (mittlerweile in der zweiten Projektphase), das die zukunftsorientierte Weiterentwicklung der Lehrer*innenbildung der Universität Göttingen zum Ziel hat und in drei großen Handlungsfeldern fakultätsübergreifend zusammenarbeitet: „Fächer vernetzen, Lehrerkompetenzen entwickeln und Diversität gerecht werden" (Schlözer-Programm-Lehrerbildung, 2019). Darüber hinaus ist die Forschung heute breit gefächert: Von fallrekonstruktiven Zugängen zur pädagogischen Praxis, über die Beteiligung an Large-scale-Studien wie IGLU aber auch der Auswertung dieser Daten mit Blick auf neue Fragestellungen zur Heterogenität und individuellen Förderung werden einige zentrale Felder aktueller Forschungsfragen abgedeckt. Auch qualitative Forschungsprojekte mit Blick auf Schule und Inklusion sowie zur inklusiven Schulentwicklung bis hin zu editorischen, historischen Projekten zur Geschichte der Erziehungswissenschaft sind am Institut für Erziehungswissenschaft vertreten. Hinzu kommen Projekte zu Fragen der Demokratiekompetenz oder dem Zusammenspiel von Identität, Sozialisation und neuen Medien.

Was das Institut eint, scheint gleichermaßen bereits in den Forschungsprojekten der 1970er Jahre angelegt zu sein: von QuaKri über LewErz zu IGLU, GASt, ProBiNi, ZIKE, relink oder EWiG – ein eingängiges Akronym scheint ein zentrales Qualitätsmerkmal für Forschungsprojekte zu sein.

4. Orte

Die Personen, die Forschung und Lehre praktizieren Personen sind an Orte gebunden, die damit ebenfalls einen besonderen Bestandteil des Pädagogischen Instituts/Pädagogischen Seminars/Instituts für Erziehungswissenschaft ausmachen. Diesen Orten kommt dabei eine Sonderrolle zu, da sie jenseits ihrer Funktion als Sitz des Pädagogischen Seminars auch für andere Zwecke (davor/danach und derweil), also auch durch andere Personen, Einrichtungen, Institutionen usw. genutzt wurden.

Der Versuch, eine Übersicht über alle Orte zu gewinnen, die Sitz und/oder Bestandteil des Pädagogischen Instituts/Pädagogischen Seminars/Instituts für Erziehungswissenschaft waren, ist verbunden mit der Herausforderung einer Selektion: Welcher Ort oder welche Orte gehören zum Pädagogischen Institut/Pädagogische Seminar/Institut für Erziehungswissenschaft, welche Orte nicht – je nachdem, wie die Entscheidung ausfällt, verändert sich die Perspektive und das, was zu sehen ist. Unabhängig von der Entscheidung ist mit Blick auf alle Sitze des Pädagogischen Instituts/Pädagogischen Seminars/Instituts für Erziehungswissenschaft ein kontinuierliches Motiv zu erkennen: Es befand sich meist in der Peripherie der Universität, zeitweise auch in der Peripherie der Stadt (s. zu den Orten auch den Beitrag von Erdmann & Horn i.d.Bd.).

Gerade die Etablierungszeit ist geprägt von der Suche nach Räumen und gescheiterten Umzugsplänen. Zeitweise ist das Pädagogische Institut im Waisenhaus des Theologischen Seminars untergebracht, im Kreuzbergweg 57 und damit in der Peripherie der Stadt. Dieser Sitz war von Anfang an nur als für kurze Zeit befristet gedacht und angemietet worden. Wiederholte Kündigungen und die beständige Suche nach neuen und eigenen Räumen begleiten entsprechend den Großteil der Anfangszeit. Der Kurator der Universität beschreibt 1930 die missliche Lage des Pädagogischen Instituts in einem Brief an den Preußischen Minister für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung:

> *„Die Lage des Pädagogischen Instituts und seines Direktors drängt nachgerade zu einer endgültigen Lösung: Während von ihm ausgebildete Pädagogen bereits zu Direktoren neugegründeter Pädagogischer Akademien ernannt und für diese letzteren bereits Neubauten errichtet werden, bleibt er selbst auf völlig provisorische, nur sehr bedingt geeignete und dabei auch noch in zwei weit von einander entfernten Gebäuden gelegene Räume angewiesen!" (UniA GÖ: Kur. 2452, unpag.).*

Auch wenn das Pädagogische Institut mit seiner Raumnot das Schicksal anderer universitärer Einrichtungen während dieser Zeit teilt, ergibt sich 1931 erst nach elfjährigem Bestehen mit der Wagnerstraße 1 eine vorerst wieder nur vorübergehende, nach Unterbrechung von 1937-1945 jedoch für lange Zeit kontinuierliche Lösung. Diese stellt sich retrospektiv sogar als die ‚dauerhafteste' Lösung, mit insgesamt 51 Betriebsjahren, dar.

Auch in den 1970er Jahren ist die Wagnerstraße noch Sitz des Pädagogischen Seminars. Diese Zeit lohnt ein näheres Hinsehen, weil sich auch hier ein Muster erkennen lässt, welches das Pädagogische Institut/Pädagogische Seminar/Institut für Erziehungswissenschaft in seiner Geschichte kennzeichnet: Die Expansion des Instituts bedarf auch einer räumlichen Anpassung. Während 1970 noch ausschließlich die Wagnerstraße als Sitz des Pädagogischen Seminars angegeben ist, finden sich im Vorlesungsverzeichnis des Sommersemesters 1980 bereits vier Orte, die teilweise nach kurzer Zeit wieder verschwinden. Neben der Calsowstraße und dem Hainholzweg 32 – beides nicht eben zentrale Orte – kommt 1980 laut Vorlesungsverzeichnis der Kreuzbergweg 24 hinzu, wird allerdings im Wintersemester 1981/82 bereits durch die Geiststraße 11 ersetzt, und auch diese verschwindet im Wintersemester 1982/83 als vierter Ort bereits wieder von der Bildfläche des Pädagogischen Seminars. Die Diskontinuität der Räume – abgesehen von der Wagnerstraße – bleibt also so kontinuierlich wie das Fehlen eines einzelnen, gemeinsamen und zentralen Ortes – auch in Zeiten der Expansion.

Die Suche nach einem gemeinsamen Raum endet vorerst 1989/90 mit dem Umzug in die Baurat-Gerber-Straße 4/6 – auch hier lässt sich allerdings nicht von einem zentralen Platz innerhalb der Universität sprechen. Immerhin etabliert sich die Baurat-Gerber-Straße als einer der kontinuierlicheren Orte in der Geschichte des Pädagogischen Seminars, an dem gelehrt, geforscht und auch ‚gelebt' wird. Das Leben drückt sich insbesondere in vielfältigen Erinnerungen von Ehemaligen aus, die die Atmosphäre der Baurat-Gerber-Straße als Referenz ihrer Erinnerungen wählen. Das akademische Leben in der Baurat-Gerber-Straße und dieser Ort als Bezugspunkt für Erinnerungen zeigt sich beispielhaft in den Beschreibungen von Ehemaligen: Aussagen wie „Ein altes Gebäude mit eher düsteren Räumen, schwer beladen mit Altehrwürdigkeit" finden sich ebenso wie begeisterte Einschätzungen wie „Wow, eine tolle Villa!". Allen Erinnerungen gemein ist, dass auf diesen Ort und seine eigentümliche Atmosphäre eingegangen und Bezug zum akademischen Leben der Forschung und Lehre hergestellt wird, sei es mit Verweis auf die Altehrwürdigkeiten oder die Möglichkeiten des Austauschs (s. dazu den Beitrag von Radicke i.d.Bd.). Die Suche nach einem gemeinsamen Ort ist mit der Baurat-Gerber-Straße allerdings wieder nur vorübergehend gelöst: Durch die fortlaufende Expansion, die zu neuem Platzbedarf führt, kommt es zu einer erneuten ‚Aufteilung' der Orte des Pädagogischen Seminars durch zusätzliche Büros im Waldweg 26 ab dem Jahr 2006. Nach 23 Jahren ist ab 2013 das gesamte Institut für Erziehungswissenschaft im Hochhaus im Waldweg 26 beheimatet, ehemals Sitz der Pädagogischen Hochschule (1978 als Fachbereich Erziehungswissenschaften in die Universität eingegliedert und im Jahr 1999 aufgelöst). Seit 2002 ist der Waldweg Sitz der Bibliothek des Pädagogischen Seminars und seit dem Sommersemester 2006 sind einzelne Professuren des Seminars im Waldweg untergebracht. Es bleibt bis heute damit allerdings bei einem Sitz eher in der Peripherie der Universität und der Hauptgebäude der Sozialwissenschaftlichen Fakultät.

Ein kleiner Sprung zurück zum Beginn der Ausführungen zu den Orten des Pädagogischen Instituts/Pädagogischen Seminars/Instituts für Erziehungswissenschaft: wie bereits erwähnt, stellt sich auch im Kontext von Räumen die Frage, was in den Blick gerät oder was eben auch aus dem (selbstgesteckten) Rahmen fällt. In Ansätzen lässt sich dies an (einigen) Orten veranschaulichen, die eher in einem weiteren Sinne zum Institut/Seminar gehören. Richtet man den Blick auf Orte, die sich dem Institut/Seminar jenseits des Geschäftssitzes zuordnen lassen, kann hier beispielhaft für einen von mehreren Orten auf das Landheim in Lippoldsberg – den meisten unter der Bezeichnung ‚Nohl-Haus' bekannt – verwiesen werden. Dieser Ort erweitert nicht nur den räumlichen Radius des Pädagogischen Seminars enorm, sondern scheint sich auch in seiner Funktion von anderen Räumen zu unterscheiden, wenn Herman Nohl schreibt, das Landheim habe den Zweck, „die Gemeinschaftskraft meines Seminars zu verstärken […]" und „die Studierenden über die blosse Facharbeit hinaus [zu] beeinflussen" (UniA GÖ, Kur. 1263, unpag.). Als weitere Orte in der räumlichen Peripherie des Instituts/Seminars oder seines Geschäftssitzes ließe sich über den seminareigenen Kindergarten und die seminareigene Volksschulklasse in den 1920er und 1930er Jahren, nach 1946 über die Pädagogische Hochschule, seit 1971 über die IGS Geismar, seit den 1980er Jahren über das Psychagogische Kinderheim Rittmarshausen oder in manchen Jahren auch über die Bibliothek berichten, deren Bestände zweitweise nicht am gleichen Ort wie das Institut/Seminar befindlich waren.

Fazit und Ausblick

Nach diesem Einblick in die Institutsgeschichte, die sowohl aus der Vogelperspektive als auch mit der Lupe auf die Entwicklungen geschaut und ausschnittweise auch immer wieder einzelne Personen und Forschungsprojekte zu Wort hat kommen lassen, sollten Kontinuitäten und Diskontinuitäten der Entwicklung sowie die Expansions- und Diversifikationsbewegung der Entwicklung nachvollziehbar geworden sein. Deutlich dürfte ebenfalls geworden sein, dass die Geschichte des Instituts zum einen mit Hoffmann & Tütken in Zyklen von „Überfüllungs- und Mangelkrisen" (1994, S. 295) beschrieben werden kann, aber insgesamt auch als Geschichte der Expansion. Diese zeigt sich auf allen Ebenen (Personen, Lehrveranstaltungen, Studierendenzahlen, Forschungsprojekte). Kontinuierlich bleibt eine enge Verknüpfung der Lehramtsausbildung mit dem Institut und Seminar zu erkennen, ebenso wie die reflexive Beschäftigung mit Fragen danach, was Lehramtsstudierende lernen sollen und wie dieses Lernen am besten möglich sei. Von einer eigene Volksschulklasse, über die Mitbegründung bis zur forschenden Begleitung der IGS Geismar, über studienbegleitende Schulpraktika bis hin zum Schlözer-Programm-Lehrerbildung oder das Netzwerk Lehrkräftefortbildung (NLF) bleibt die Idee der stetig zu reflektierenden und begleitenden Veränderung des Schulwesens zentraler Bestandteil des erziehungswissenschaftlichen Denkens in Göttingen.

Bei aller Kontinuität lässt sich aber auch eine zunehmende Diversifizierung aufzeigen. Nachdem in den 1990er Jahren Frau Lemmermöhle als erste Frau einen Lehrstuhl am Pädagogischen Seminar erhielt, können wir uns heute glücklich schätzen, fünf Professor*innen für die Forschung und Lehre am Institut für Erziehungswissenschaft zu haben. Auch die Abschlüsse haben sich verändert. Vor zwei Jahren beendete die letzte Diplomsozialwirtin ihr Studium. Seitdem sind alle Studiengänge auf das Bachelor-/Mastersystem umgestellt und das Institut bietet Lehre in vier Studiengängen an.

Seitdem wir mit der Forschung zum Projekt begonnen haben, haben wir neben dem gespeicherten Wissen auch viel erinnertes Wissen (re)aktualisiert und unzählige neue und alte Kontakte (wieder) geknüpft. Dabei hat die Projektgruppe festgestellt, an wie vielen Orten das Pädagogische Institut/Pädagogische Seminar/Institut für Erziehungswissenschaft heute noch präsent ist, sei es durch ehemalige Student*innen, Absolvent*innen, Mitarbeiter*innen oder Professor*innen. Auch die Protokolle zeichnen ein lebendiges Bild von Festen wie Bad-Taste-Partys, Abschiedsfeiern, Jubiläumsfesten und Antrittsvorlesungen. Dieses Jubiläum wird nicht der letzte Anlass für ein Fest gewesen sein.

Beobachtung und Gestaltung der „Erziehungswirklichkeit“, 1920-2020 - Göttinger Pädagogik im Kontext der deutschen Erziehungswissenschaft

Heinz-Elmar Tenorth

Vorbemerkung: Thema und These, Referenzen und Perspektiven der Argumentation

Die Disziplingeschichte der wissenschaftlichen Pädagogik in Deutschland wird für das 20. Jahrhundert ohne Zweifel ganz wesentlich von Göttingen aus bestimmt, in der Selbstwahrnehmung der lokalen Akteure, aber auch in der Perspektive der Beobachter, der Freunde und Förderer des Göttinger Milieus und seiner Kritiker gleichermaßen. Es gibt vielleicht sogar so etwas wie eine Standarderzählung, die sich gebildet hat: Die „geisteswissenschaftliche Pädagogik“, die dominante Pädagogik der ersten zwei Drittel des 20. Jahrhunderts, so beginnt diese Geschichte, werde ganz wesentlich hier begründet, und der „Ausgang ihrer Epoche“ wird ebenfalls in

und für Göttingen diagnostiziert. Auch der für die Kritiker dieser Tradition so notwendige Weg „von der Pädagogik zur Erziehungswissenschaft“ (man sollte den am 3.1.2020 gestorbenen Wolfgang Brezinka disziplinhistorisch nicht ignorieren) wird einerseits sehr stark in Auseinandersetzung mit der Göttinger Tradition und mit Autoren, die ihr lokal zurechenbar sind, begründet. Andererseits werden aber auch die entsprechenden Innovationen, die das letzte Drittel des 20. Jahrhunderts bestimmt haben, sowohl die „realistische Wende“ als auch die „kritische Erziehungswissenschaft“, hier, wenn auch nicht nur hier, propagiert, z.T. von denselben Akteuren, die erst den „Ausgang“ einer Epoche diagnostizierten, bevor sie selbst neue Epochen einleiten. Göttingen wird so zum Ort kontinuierlicher Innovation. Aber das sind Epochen, die jetzt auch zu Ende sind, wenigstens in Göttingen.

Hat man mit dieser schönen Erzählung auch ein hinreichendes Bild der deutschsprachigen wissenschaftlichen Pädagogik und ihrer historischen Dynamik, wenn man so intensiv auf Göttingen schaut? Findet man hier, disziplinpolitisch und nach Machtkriterien, die herrschende Lehre, und zugleich theoriegeschichtlich und unter dem Aspekt der Erkenntnis die aus guten Gründen dominierende Denkform? Mit den folgenden Überlegungen will ich nicht das Standardbild dekonstruieren, aber doch – des Jubiläums ungeachtet – an den ehrenden Selbstbeschreibungen und Urteilen kratzen, die auch aktuell noch kursieren und im Netz so wohl aufbereitet und reichhaltig präsent sind. Meine Analyse geht in zwei Richtungen: Ich will zwar Göttingen nicht ignorieren, aber in einer Kontextualisierung von Themen und signifikanten Aspekten der Göttinger Erziehungswissenschaft das Gesamtfeld der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft so darstellen, dass sich die Annahmen des dominierenden Narrativs sowohl sozial- wie theoriegeschichtlich prüfen lassen (natürlich ohne mit den lokalen Disziplinhistorikerinnen und -historikern konkurrieren zu können[4]). Das alles tue ich, ich räume das gleich ein, nur mit den bescheidenen Möglichkeiten, die einem jetzt allein agierenden Pensionär und Bildungshistoriker verfügbar sind, also ohne neue Kollektivdaten, auch ohne Zeitreihen langer

[4]Ich nenne nur (die Website zur Göttinger Institutsgeschichte (http://institutsgeschichte-ife.uni-goettingen.de/publikationen/) nennt weitere): Dietrich Hoffmann (Hrsg.): Pädagogik an der Georg-August-Universität Göttingen Eine Vorlesungsreihe. Göttingen 1987. Ein Band, der - anders als das Jubiläum - nicht erst 1920 einsetzt, sondern im 18. Jahrhundert und auch Herbart vereinnahmt, aber bei Heinrich Roth endet (für den es wiederum eine eigene Literatur gibt), aber Hentig nicht mit einem separaten Text würdigt; Kathrin Rheinfelder (Hrsg.): Göttinger Pädagogik in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Hamburg 2009. Dort werden nicht Personen, sondern „Historische Prozesse“, „Erziehungswissenschaftliche Konzepte“ und „Erziehungswissenschaftliche Projekte“ behandelt. Klaus-Peter Horn: Namen, Orte, Programme – Vom Pädagogischen Seminar zum Institut für Erziehungswissenschaft. Ms. 2013 [überarbeitet und ergänzt: Daniel Erdmann/Klaus-Peter Horn: Namen, Orte, Programme – Vom Pädagogischen Seminar zum Institut für Erziehungswissenschaft; i.d.Bd.]. Die Literatur von einzelnen Göttinger Akteuren, also von Herbart über Nohl und Weniger bis zu Klaus Mollenhauer und Hans-Georg Herrlitz, Hans Tütken oder Karlheinz Flechsig, Dietrich Hoffmann oder Hermann Giesecke (etc.), kann ich gar schon nicht nennen oder verarbeiten. Ich denke aber mit Verehrung an die genannten Kollegen.

Dauer, eher archivalisch belehrt und lesend fundiert als quantifizierend argumentiert.

Damit Sie meine Konstruktion beobachten können, nenne ich die Gesichtspunkte, denen ich folge: Zeitlich gibt es natürlich keine fortlaufende Geschichte der letzten 100 Jahre, ich konzentriere mich vielmehr auf zwei bis drei Querschnitte, und zwar ausführlicher auf den ersten „um 1920“, also die dynamisch-turbulente Phase der „Gründungen“, dann, schon knapper, auf die Zeit nach 1960 und bis 1990, die Phase der umfassenden „Transformation“ der deutschen Erziehungswissenschaft, sowie drittens und eher als Fazit auf die aktuelle Zeit, also um 2020, die Phase der „disziplinären Normalität bzw. Alltäglichkeit“ der Erziehungswissenschaft. Systematisch folge ich drei Referenzen, in der Absicht, Muster der Strukturbildung herauszuarbeiten, von denen die Erziehungswissenschaft in Deutschland geprägt war und ist. Erziehungswissenschaft wiederum betrachte ich als eine spezifische kommunikative Formation, als ein System mit zwar distinkten, wenn auch manchmal etwas unscharfen[5] Außengrenzen zu den für sie relevanten Umwelten, die es nur im Plural gibt, denn es ist immer mehr als eine Umwelt, und mit einer Binnenstruktur, die sich als differenziertes System von Akteuren, Themen und Praktiken der Kommunikation interpretieren lässt. Das bedeutet im Einzelnen:

(1) Personen, Medien und Organisationen bilden die *sozial-kommunikative Infrastruktur*, analysierbar als Muster der Institutionalisierung und sozialen Ordnung der spezifischen Kommunikation über Bildung und Erziehung, die sich in der deutschen Wissenschaftslandschaft und in der pädagogischen Öffentlichkeit identifizieren lässt;

(2) die *Binnendifferenz der Kommunikation* betrachte ich sozial und epistemisch im Blick auf *Themen und Theorien, Methoden und Forschungspraxen*, um von Göttingen aus Denkformen und Strukturen der Erziehungswissenschaft zu identifizieren, d.h. die Identität und strukturelle Spezifik einer wissenschaftlichen Disziplin;

(3) schließlich versuche ich über eine *distanzierte Perspektive auf das Fach auch seine relative Stellung im Wissenschaftssystem, vor allem sein standing und seine Reputation* zu bestimmen, wie es in Selbst- und Fremdwahrnehmung kritisch und narrativ reichhaltig vorliegt. Das erlaubt auch eine Bilanz für die Dynamik des Faches insgesamt und eine Verortung der Göttinger Erziehungswissenschaft im Prozess und aktuell.

Meine leitende These und mein Fazit heißen: Göttingen im Kontext zu betrachten liefert schon wegen der internen Vielfalt der Lokalkultur eine Perspektive und Folie, die es erlaubt, langfristige Strukturen und mehr als kontingenten Wandel in der Praxis der deutschsprachigen Erziehungswissenschaft des 20. Jahrhunderts zu

---

[5] Das ist die These von Edwin Keiner und Edith Glaser, vgl. zur Diskussion die Detailnachweise und meine Analyse in Heinz-Elmar Tenorth: „Unscharfe Grenzen“, eindeutige Markierungen. Über den Nutzen von Unterscheidungen in der Beobachtung der Erziehungswissenschaft. In: Ulrike Stadler-Altmann/Barbara Gross (Hrsg.): Beyond erziehungswissenschaftlicher Grenzen. Opladen (usw.) 2019, S. 21-38 [in der Druckversion ist der Titel des Beitrags leider verstümmelt zu „Über den Nutzen von Unterscheidungen in der Erziehungswissenschaft.“

identifizieren – und zugleich die relative Bedeutung Göttingens zu sehen, also auch das dominierende Narrativ zumindest behutsam zu relativieren.

1. Die Gründungsphase - Erziehungswissenschaft als universitäre Disziplin

1. Die sozial-kommunikative Infrastruktur - zwischen Academia, Politik und sozialen Bewegungen

„Der Preußische Minister für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung ernennt“ – am 31.7.1919 – „Herman Nohl zum außerordentlichen Professor für praktische Philosophie mit besonderer Berücksichtigung der Pädagogik“ und sagt zugleich, dass er dieses Amt zum 1.1.1920 antreten soll, so setzt die aktuelle Göttinger Selbstpräsentation ein. 1920 und die Gründung eines Seminars für Pädagogik sind, institutionengeschichtlich, nicht zufällig das Ausgangsdatum für das heutige Jubiläumsfest, die Göttinger sehen nicht nur den Beginn der Erziehungswissenschaft lokal, sondern auch den ersten Lehrstuhl für Pädagogik an einer preußischen Universität und damit zugleich den Beginn einer neuen Phase in der Geschichte unserer Disziplin. Sieht man einmal davon ab, dass es 1920 zunächst nur ein Extraordinariat war und Nohl erst 1922 Ordinarius wird,[6] ist das wirklich der Anfang und ist Preußen Vorreiter? Man muss im Blick auf die Disziplingeschichte vor 1918/20[7] wohl ein wenig relativieren.

Ich sehe davon ab, dass mit Ernst Christian Trapp 1779/80 in Halle – also Preußen – die Pädagogik schon lehrstuhlreif war (bis der also die Philologie, sie gefressen hat), ich ignoriere auch, dass die Pädagogik seit Johann Friedrich Herbart – jetzt in Verbindung mit der Philosophie oder, wie in Bayern und bei Albert Rehm 1906 in

[6] 1919-1920: Außerordentlicher Professor für Philosophie, U Jena, 1920-1922: Planmäßiger außerordentlicher Professor (persönliches Ordinariat) für praktische Philosophie mit besonderer Berücksichtigung der Pädagogik, U Göttingen, ebd. 1922-1937: Ordentlicher Professor für Pädagogik (http://institutsgeschichte-ife.uni-goettingen.de/1920/01/01/252/).

[7] Ich kann hier nicht die komplette Literatur zu diesem Thema präsentieren, nenne neben eigenen Vorarbeiten einige wenige grundlegende Studien: Heinz-Elmar Tenorth: Verwissenschaftlichung und Disziplinierung pädagogischer Reflexion – Zum Stand der Forschung. In: Jahrbuch für historische Bildungsforschung 12(2006), S. 331-350, sowie, noch aus dem Berliner Forschungskontext, die unentbehrlichen Daten in Klaus-Peter Horn: Erziehungswissenschaft in Deutschland im 20. Jahrhundert. Bad Heilbrunn 2003. Für Bayern muss ich die stupende Studie von Richard Schumak: Pädagogik in Bayern. Geschichte einer wissenschaftlichen Disziplin an der Ludwig-Maximilians-Universität München 1863-1945. 2 Tle, Hamburg 2002 ergänzen, und für Österreich das vierbändige opus magnum von Wolfgang Brezinka: Pädagogik in Österreich. Bd.1: Einleitung. Pädagogik an der Universität Wien. Wien 2000; Bd. 2: Pädagogik an den Universitäten Prag, Graz und Innsbruck. Wien 2003; Band 3: Pädagogik an den Universitäten Czernowitz, Salzburg, Linz. Wien 2008; Band 4: Pädagogik an der Wirtschaftsuniversität Wien und der Universität Klagenfurt. Abschließender Überblick und Bilanz. Wien 2014.

München, mit der Klassischen Philologie (auch mit der Theologie, wie bei Josef Göttler in München) – an Universitäten des 19. Jahrhunderts vertreten wurde, auch von Ordinarien (wie Herbart oder Friedrich Paulsen und Paul Natorp), oder von außerplanmäßigen Professoren, die eine starke Tradition aufweisen, z.B. in Jena von Karl Volkmar Stoy bis Wilhelm Rein (aber auch in Leipzig oder Heidelberg), und zugleich mit den Übungsschulen und der Lehrerbildung ihr Einkommen sichern. Pädagogik an Universitäten wurde schließlich auch von Privatdozenten vertreten, die im deutschen Wissenschaftssystem schon immer für disziplinäre Innovation und die Ausdifferenzierung und Erweiterung des Fächerspektrums verantwortlich waren, wie – jetzt für Pädagogik – 1810 bei der Gründung der Universität Berlin, wo z.B. Johann Himly dieses Amt innehatte, dem in der deutschen Universität viele andere folgten, z.B. in München der spätere Honorarprofessor Carl Andreae. Ignorieren sollte man aber auch nicht, dass in Preußen gegen Ende des 19. Jahrhunderts schon ordentliche, also besoldete Honorarprofessoren für „Praktische Pädagogik" etabliert wurden, wie z.B. Wilhelm Münch in Berlin. Aber auch als Ordinariat hat Göttingen in Preußen nicht Priorität, denn man darf die Stiftungs-Professur von Julius Ziehen in Frankfurt am Main nicht ignorieren, die Wilhelm Merton 1914 einrichtete und die ihr Inhaber ganz energisch für „Volkserziehungswissenschaft" begründete und ausbaute, wenn man schon Otto Willmanns Professur für Theoretische Pädagogik in Prag ausblendet, weil man preußisch und deutsch, aber nicht deutschsprachig denkt, oder sogar in Distanz zu Bayern lebt. Aloys Fischers „Pädagogisch-psychologisches Institut" an der Universität München, das 1910 eingerichtet und seit 1914 von Friedrich Wilhelm Foerster begleitet wird, ist aber zu erwähnen, oder, hanseatisch, die voruniversitäre, aber wissenschaftlich hoch angesehene Professur von Ernst Meumann in Hamburg, die zeigt, dass im Kontext liberaler Lehrerbewegungen auch experimentelle Pädagogik akademisch eine Chance hat.

Dennoch ist die Zäsur-Behauptung, die für Göttingen und Preußen mit der Einrichtung eines Seminars gemacht wird, nicht grundlos, denn tatsächlich setzt nach 1918 eine neue Phase der Etablierung der Pädagogik an Universtäten und gleichzeitig eine erhebliche Aufwertung des Faches und der akademischen und gesellschaftlichen Beachtung der universitären Pädagogik ein. In einer inzwischen berühmt gewordenen Konferenz im Preußischen Kultusministerium wird 1917 das „Heimatrecht" der Erziehungswissenschaft an Universitäten anerkannt,[8] zu ihrer akademischen Aufwertung gehört auch der Status, den Nohl 1920 bekommt, als er – wie Wilhelm Rein in Jena und andere – persönlicher Ordinarius wird. Zur folgenreichen Etablierung gehört, dass nach Vorarbeiten im Weltkrieg an allen preußischen Universitäten Lehrstühle für Pädagogik eingerichtet werden, nicht nur Eduard Spranger 1920 in Berlin oder Max Frischeisen-Köhler in Halle, auch ein Phänomenologe wie

[8] Dazu Heinz-Elmar Tenorth: Pädagogik für Krieg und Frieden. Eduard Spranger und die Erziehungswissenschaft an der Berliner Universität, 1913-1933. In: K.-P. Horn/H. Kemnitz (Hrsg.): Pädagogik Unter den Linden. Von der Gründung der Berliner Universität im Jahre 1810 bis zum Ende des 20. Jahrhunderts. Stuttgart 2002, S.191-226.

F. E. Otto Schultze in Königsberg wird berufen.[9] Außerpreußische Universitäten (und Österreich, wenn auch sehr langsam, aber in Wien mit einem Spranger-Verehrer) folgen, in Leipzig ist Theodor Litt Sprangers Nachfolger, auch in Rostock und Tübingen, Freiburg oder Würzburg, damit die katholische Fraktion nicht ignoriert wird, oder, protestantisch, in Erlangen und Marburg gibt es in der Weimarer Republik eine universitäre Erziehungswissenschaft. Die findet man sogar an Technischen Hochschulen, und endlich muss man die Neugründung in Jena besonders erwähnen, schon weil hier mit Mathilde Vaerting auch mal eine Frau zur Ehre des Amtes kommt, neben Wilhelm Peters und Peter Petersen sowie mit Anna Siemsen (im Nebenamt), an einer Einrichtung, die zeigt, dass auch Lehrerbildung an Universitäten möglich ist.

Zieht man hier für die Erziehungswissenschaft an Universitäten ein erstes Fazit, auch im Blick auf die Standarderzählung über Göttingen und die geisteswissenschaftliche Pädagogik, dann ist die vielfach behauptete Dominanz der geisteswissenschaftlichen Pädagogik gar nicht gegeben: Selbst in Preußen ist die Mehrzahl der Lehrstühle von anderen Richtungen besetzt: empirisch, phänomenologisch, traditionell philosophisch, und außerpreußisch gibt es allenfalls mit Wilhelm Flitners späterer Berufung nach Hamburg eine Anerkennung der Nohl-Schule. Sonst dominieren, wie schon in der Lehre vor 1918[10], andere Richtungen, selbst philosophisch, und auch deutlich empirisch forschende, nicht nur mit Aloys Fischer in München.

Der Blick auf die Universitäten darf aber nicht verdecken, dass nach 1920 auch die institutionelle und professionsbezogene Ausdifferenzierung der Erziehungswissenschaft beginnt. Die von der Verfassung angestoßene Akademisierung und Neuordnung der Lehrerbildung bringt – in Preußen – nach 1926 die Pädagogischen Akademien hervor, in denen die „Theoretische Pädagogik" als Kern der gesamten Ausbildung verstanden wird, wie Wilhelm Flitner, ein Nohl-Schüler, für Kiel programmatisch sagt. Auch Erich Weniger, ebenfalls Nohl-Adept, macht an Pädagogischen Akademien, in Altona und in Frankfurt, Karriere. Der Kultusminister Carl Heinrich Becker sucht ausdrücklich nach Nohl-Jüngern, aber er schätzt auch Ernst Krieck hoch ein, der dann auch in Frankfurt und Dortmund (strafversetzt, deshalb auch nie anwesend) an der Pädagogischen Akademie lehrt. Bei dieser scheinbaren Dominanz des Göttinger Milieus wird gelegentlich übersehen, dass die Neuordnung der Lehrerbildung insgesamt vor allem die Konfessionalität als Referenz für Ausbildung und Reflexion in Erziehungsfragen stärkt[11], und gleichzeitig die regional-

[9] Für die Einzelheiten der neuen Personenkonstellationen vgl. die erschöpfenden Daten bei Horn 2003, Kap. 2, S. 21ff.

[10] Daten dazu bei Peter Drewek: Die Herausbildung der „geisteswissenschaftlichen" Pädagogik vor 1918 aus sozialgeschichtlicher Perspektive. Zum Strukturwandel der Philosophischen Fakultät und zur Lehrgestalt der Universitätspädagogik im späten Kaiserreich und während des Ersten Weltkriegs. In: Achim Leschinsky (Hrsg.): Die Institutionalisierung von Lehren und Lernen. Beiträge zu einer Theorie der Schule. Weinheim/Basel 1996, S. 299-316.

[11] Heinz-Elmar Tenorth: Bildung und Konfessionalität. Zur Geschichte einer deutschen Tradition oder: vom Bedeutungsverlust einer historisch bedeutsamen Struktur. In: D. Owetschkin (Hrsg.):

konfessionelle Varianz, die von der Verfassung eröffnet wurde. Sie sorgt einerseits für den Erhalt von Seminaren in Bayern (wo dann auch Reformpädagogik blüht – wie bei Ernst Weber in Bayreuth), und andererseits, wie in Sachsen oder Thüringen sowie in Hamburg, für die Anbindung an die Universitäten, in denen sich das zukunftsfähige Modell andeutet, das aber erst nach 1970 in der BRD landesweit verwirklicht wurde (während die Institute für (Grundschul-)Lehrerbildung und die Pädagogischen Hochschulen in der DDR erhalten bleiben).

Göttingen wiederum erinnert daran, dass auch die Ausdifferenzierung der Sozialpädagogik nach 1920 beginnt, einerseits an Fachschulen nach dem Muster des Pestalozzi-Fröbel-Haus in Berlin und mit Alice Salomon schon früh etabliert, andererseits an Universitäten: Herman Nohl führt im Wintersemester 1923/24 einen ersten Sozialpädagogik-Studiengang ein[12], in Berlin arbeitet Friedrich-Siegmund-Schultze von 1925 bis 1933 als besoldeter Honorar-Professor, bis ihn die Nazis in die Emigration nötigen. Aber als Handlungs- und Reflexionsfeld etablierten sich Institutionen der Ausbildung in der Sozialpädagogik und Sozialen Arbeit reichsweit, z.T. auch als höhere Fachschulen, forciert durch gesetzliche Vorgaben wie das Reichsjugendwohlfahrtgesetz (RJWG) (mit der Einführung des Jugendamtes als professionellem Handlungsfeld) und das Jugendgerichtsgesetz (JGG).

Das ist auch Indiz für die politisch-gesellschaftlichen Ursachen, die nach 1920 diese extensive Expansion der Infrastruktur für die Kommunikation über Erziehung auf allen Ebenen des Bildungs- und Wissenschaftssystems und in der Öffentlichkeit befördern. In den Verfassungsberatungen wurde das Schulwesen zum zentralen Thema, und zwar als Medium der Bildung der Nation und der ideologisch höchst kontroversen Selbstreproduktion der Sozialmilieus zugleich, wie das die Reichsschulkonferenz dokumentiert. Bildungs- und Sozialpolitik spiegeln die erheblichen Probleme mit der gesellschaftlichen Integration der Weimarer Republik. Auch die Einrichtung des Zentralinstituts für Erziehung und Unterricht ist Produkt der neuen reichsweiten Wertschätzung, von der auch die empirische Beobachtung der Schule profitiert. Die Sozialmilieus holen das nach, z.B. das „Deutsche Institut für wissenschaftliche Pädagogik", das seit 1922 vergleichbare Leistungen für das katholische Milieu erbringt[13], wie das Comenius-Institut später für das protestantische. Schon vor 1918 hatten die experimentellen pädagogischen Laboratorien der Lehrer z.B. in Leipzig die Relevanz der Forschung in diesem Bereich gezeigt.

Tradierungsprozesse im Wandel der Moderne. Religion und Familie im Spannungsfeld von Konfessionalität und Pluralisierung. Essen: Klartext 2012, S. 75-87; ders.: Erziehungswissenschaft in Deutschland – nationale Form, kulturelle Differenzen. In: Pedagógiatörténeti Szemle 1(2015) 4, S. 62-94. DOI:10.22309/PTSZEMLE. 2015.4.4.

12 „ […], der den „Schülern nach vier Semestern und dem Nachweis einjähriger praktischer Arbeit" ein Diplom verleiht," das dem Zeugnis der geprüften Wohlfahrtspflegerin gleichwertig ist […] so daß die jungen Menschen auch diesen Weg über die Universität in ihren Beruf gehen können." (Nohl 1924, S. 75) (http://institutsgeschichte-ife.uni-goettingen.de, 100 Jahre, Jahr 1923)

13 Markus Müller: Das Deutsche Institut für wissenschaftliche Pädagogik 1922-1980. Von der katholischen Pädagogik zur Pädagogik von Katholiken. (Veröffentlichungen der Kommission für Zeitgeschichte. Reihe B: Forschungen, Bd. 126), Paderborn 2014.

Auch die neue Blüte der Berufs- und Wirtschaftspädagogik gehört in diesen Kontext eines umfassenden gesellschaftlichen und pädagogischen Aufbruchs. Neue Schulpflichtregelungen und erhebliche Arbeitsmarktprobleme sind verbunden mit der organisierten Beobachtung dieser Praxis, wie sie DATSCH (Deutscher Ausschuss für Technische Schulen) und DINTA (Deutsches Institut für Technische Arbeitsschulung) sowie der Arbeitsausschuss für Berufsausbildung (AfB) leisten, die berufspädagogischen Institute und die von ihnen ausgebildeten Lehrer sollen dann wieder richten, was die Politik und die ökonomische Entwicklung an Integrationsleistung versäumen. Erwähnen muss man endlich auch die „Freie Volksbildung“. Sie hat in Weimar 1919 Verfassungsrang bekommen und ist seit Jenaer Tagen und durch Flitner eng vernetzt mit der Nohl-Schule, aber auch mit der Sozialdemokratie und hat natürlich auch eigene Zeitschriften, Kongresse und Zentren. Wie die Frauenbewegung, die auch ihr eigenes Handbuch hat und ihre Repräsentanz im Innenministerium mit Gertrud Bäumer (neben dem Sozialdemokraten Heinrich Schulz, der die Reichsschulkonferenz organisiert hat), ebenfalls höchst pädagogisch gestimmt.

Komplettiert wird diese organisatorische Infrastruktur durch die bald einsetzenden, selbst wiederum milieuabhängigen Formen der Kodifizierung des Wissens und der Organisation von Kommunikation. Von Göttingen aus erinnert man sich wiederum rasch des „Handbuchs für Pädagogik“, das Nohl zusammen mit Ludwig Pallat, im Bündnis von Universität und Zentralinstitut also, edierte. Es gibt aber auch eine Neuauflage des katholischen „Lexikons der Pädagogik“, das schon vor 1918 existierte, und das parallele protestantische „Pädagogische Lexikon“, und nach 1920 auch die erstmalige Edition eines, katholisch geformten, „Handbuchs der Erziehungswissenschaft“, mit diesem Disziplinbegriff im Titel. Daneben findet sich milieuspezifisch das „Handbuch für das Berufs- und Fachschulwesen“ (Alfred Kühne, Ministerium für Handel und Gewerbe), in dem Spranger die Theorie der Berufsbildung liefert, und es gibt das „Handbuch für das Volksschulwesen“, an dem Alfred Baeumler als Herausgeber mitarbeitet. Konstant stark ist schließlich die reichhaltige Verlags- und Zeitschriftenkultur, ebenfalls milieuspezifisch zwischen Herder und Pustet, Kösel und Auer sowie Beltz, Klinkhardt oder Quelle & Meyer, wie ich idealtypisch stilisiere, also den Katholiken und Protestanten zurechenbar, die alle auch ihre Zeitschriften entweder schon haben oder neu gründen, wie die empirischen Pädagogen oder die Geisteswissenschaften in der „Erziehung“. Deren Herausgeber unternehmen den Versuch, – wie Karl Eberhard Schorr sicherlich gesagt hätte – das Politbüro der Zunft zu repräsentieren, mit Nohl und Spranger, Fischer und Litt, Flitner, philosophisch, geisteswissenschaftlich, empirisch, also keine theoretische Einheit, aber frei von Konfession, wenn auch dem Selbstverständnis nach deutlich „christlich“, und frei von direkter Politik- oder Professionsanbindung – das ist ihre Autonomie.

Mein Gesamtfazit für die sozialkommunikative Infrastruktur zeichnet nach Personen, Institutionen und Kommunikationsstrukturen ein Bild der deutschen Erzie-

hungswissenschaft als eine in sich reich differenzierte Disziplin, mit sehr traditionalen, philosophischen oder konfessionellen, Segmenten, neuen Gruppierungen, wie den Empirikern und, eben auch, der geisteswissenschaftlichen Pädagogik. Aber sie ist nicht dominant, vielleicht nur – retrospektiv eher als zeitgenössisch – besonders sichtbar, weil sie anders als die konfessionellen oder die empirischen Segmente überall präsent ist, in allen Subdisziplinen und in der pädagogischen Bewegung, in Zeitschriften wie in Lexika, administrativ und politisch.

2. Binnendifferenz der Kommunikation: Paradigmata - Theorien und Referenzen

Die *Binnendifferenz der Kommunikation* betrachte ich hier nur sehr selektiv. Einerseits, und um die These von der dominierenden Denkform zu prüfen, die sich mit dem Göttinger Paradigma vermeintlich durchgesetzt hat, konzentriere ich mich auf Ein- und Ausgrenzungen, in denen sich konkurrierende Paradigmata und die Praktiken beobachten lassen, wie anerkannte und ausgeschlossene Formen von Erziehungswissenschaft entstehen. Für die Umsetzung des Duals von Beobachtung und Gestaltung, wie man sie zwischen Esoterik und Exoterik, Theorie und Praxis, Engagement und Distanzierung begründen kann, also in ganz unterschiedlichen Dualen, wie sie zeitgenössisch oder in der nachgehenden Beobachtung präsent sind, konzentriere ich mich auf zentrale Themen der pädagogischen Diskussion nach 1920.

Für die *Praktiken von Ein- und Ausgrenzung*, die erste Frage, betrachte ich, schon aus Zeitgründen, nur wenige Exempel, jetzt auch nur preußische, nämlich in Berlin, Halle und Göttingen, weil die Differenz zu München schon so deutlich ist wie zu den katholischen Milieus. Aber an Preußen kann man prüfen, wieweit die Dominanzunterstellung reicht und wie Dominanz erzeigt wird. Dabei lasse ich, wie wenigstens knapp erwähnt werden muss, Strategien der politischen Konstruktion der Disziplin aus, die sich z.B. dem Bündnis von Erziehungswissenschaft und Lehrerbewegung verdanken, wie z.B. bei der Wiederbesetzung des Lehrstuhl von Meumann in Hamburg nach dessen Tod 1916, die nur mit Beteiligung und Zustimmung der örtlichen Lehrer, d.h. der „Gesellschaft der Freunde des vaterländischen Schul- und Erziehungswesens", wie die seit 1805 bestehende Vorläuferorganisation der GEW hieß, besetzt werden konnte. Spranger sagt deswegen entrüstet eine entsprechende Anfrage ab, so dass sie sich Gustav Deuchler einhandelten, einen empirischen Pädagogen und später ein bekennender Nazi.

Mein erstes Exempel ist Berlin, ich kehre vor der eigenen Haustür. Der Fall ist gut erforscht[14], es geht um Siegfried Bernfeld, der schon in Braunschweig 1930 trotz

[14] Heinz-Elmar Tenorth: „Unnötig und unerwünscht" - Siegfried Bernfeld und die Universitätspädagogik. In: R. Hörster/B. Müller (Hrsg.): Jugend, Erziehung und Psychoanalyse. Zur Sozialpädagogik Siegfried Bernfelds. Neuwied/Berlin 1992, S. 23-40; ders: Sigmund Freud über Siegfried Bernfeld. Ein „Lehrauftrag für psychoanalytische Pädagogik" an der Universität Berlin. // Quelle:

starker Unterstützung durch die lokale Lehrerschaft nicht berufbar war. In Berlin muss er 1931/32 – jetzt auch nur für einen Lehrauftrag – erleben, welche Macht ein Philosoph wie Eduard Spranger hatte. Im Bündnis mit den Psychologen und der gesamten Fakultät gelingt es ihm, auch gegen die prominente Unterstützung des Ministeriums und hochlobender Gutachten u.a. von Sigmund Freud, Bernfeld zu verhindern, und zwar aus mehreren Gründen. Es war Aversion gegen die Psychoanalyse (an der in Berlin schon früher Karl Abraham gescheitert war), die sich neu universitär bemerkbar macht, Abwehr eines Marxisten, der in der Lehre zum Verderber der Jugend werden würde, und Abwehr eines Kritikers, der nicht nur die Pädagogik insgesamt, sondern sogar den edlen Spranger scharf kritisiert hatte. Spranger sieht das Fach, Sozialpädagogik und Fürsorge, sehr viel besser durch den bereits lehrenden Siegmund-Schultze vertreten, nutzt also auch die Pseudo-Argumente inneruniversitärer Stellenpolitik, um einen ungeliebten Kritiker fernzuhalten und die eigene Position durchzusetzen.

Mein zweites Preußen-Beispiel ist Halle. 1923[15], nach dem Tod von Max Frischeisen-Köhler, ebenfalls Schüler Wilhelm Diltheys und Kritiker des pädagogischen Empirismus, wurde als einer seiner möglichen Nachfolger der Berliner Ministerialbeamte Paul Ziertmann in Erwägung gezogen. In der Entscheidung über diesen Vorschlag wird darüber disponiert, in welchem Umfang soziologische Fragestellungen Eingang in die Erziehungswissenschaft finden. Paul Ziertmann, auch er ein Dilthey-Schüler, hatte schon 1914 gefordert, die Pädagogik als „Gesellschaftswissenschaft" theoretisch zu verstehen und als forschende Disziplin an den Universitäten institutionell zu verankern.[16] Nach 1918 arbeitete er im preußischen Ministerium für Handel und Gewerbe, verantwortlich für die Lehrerbildung an beruflichen Schulen, und begann gleichzeitig, sich mit soziologisch basierten Vorträgen u.a. über die Funktion des Berechtigungswesens hervorzutun. In einem Vorschlag der Universität wird er zunächst im März 1923, dann im Sommer 1924 für den Lehrstuhl in Halle benannt, mit der Begründung, er habe sich „mit pädagogischen und soziologischen Problemen beschäftigt"[17] und das Interesse der Lehrer und Studenten sei groß, später mit dem Hinweis, dass er auch „praktische Erfahrung im Erzieherberuf besitzt". Nach Rückfrage des Ministeriums wird freilich klar, dass mit

Sigmund Freud - Brief vom 19.2.1931 an MD Richter. In: Jahrbuch für historische Bildungsforschung 5 (1999), S. 301-312. Peter Dudek: „Er war halt genialer als die anderen". Biografische Annäherungen an Siegfried Bernfeld. Gießen 2012, bes. S. 410-440.

15 Zu seinen theoretischen Positionen vgl. u.a Max-Frischeisen Köhler: Philosophie und Pädagogik. Berlin/Langensalza o.J. (1922), zu seiner Biografie u.a. den Nachruf von Rudolf Lehmann, ebd. S. 8-19.

16 Paul Ziertmann: Pädagogik als Wissenschaft und Professuren der Pädagogik. Berlin 1914.

17 Für diese Besetzungsprozedur vgl. Heinz-Elmar Tenorth: Pädagogik und Soziologie. In: Vergleichende Erziehungswissenschaft. Herausforderung, Vermittlung, Praxis. Festschrift für Wolfgang Mitter zum 70. Geburtstag. Köln 1997, 3. Bd., S. 740-765, dort auch die Nachweise im Einzelnen aus den Akten, die im Geheimen Staats-Archiv der Stiftung preußischer Kulturbesitz in Berlin Rep. 76 V a, Sekt 8, Tit. IV, No. 48, Bd. 6 überliefert sind.

Ziertmann nicht die soziologische Perspektive, sondern ein Kompromisskandidat benannt worden war, denn, so der Kurator 1925, im Konflikt der „Vertreter der Philosophie … (ist) Ziertmann der einzige geblieben, auf den sie sich einigen konnten", aber, fügt der Kurator hinzu, „sehr wohl ist ihnen hierbei nicht mehr zu Mut". Als Ergebnis der Kontroverse zwischen dem Ministerium und der Universität bleibt Ziertmann auf der Strecke, den zweiten philosophischen Lehrstuhl in Halle erhält der Ästhetik-Theoretiker Emil Utitz, die Pädagogik vertritt weiterhin einer der philosophischen Streithähne, der Kantianer Paul Menzer (und 1927 hält er eine Rede zum Verfassungstag, die wegen ihrer eindeutig antidemokratischen Tendenz einen öffentlichen Eklat erzeugt). Dem örtlichen Lehrerverein gelingt es nicht, die Professur für die „pädagogische Wissenschaft" zu retten, trotz der Traditionen von August Hermann Francke, Trapp und Frischeisen-Köhler, für die Halle berühmt war.

Mein drittes Exempel ist Göttingen und die Berufung von Herman Nohl – jawohl, auch das war eine Richtungsentscheidung! Zwar gleichzeitig wie Nohl Extraordinarius geworden, wird für die Zukunft nämlich eine ganz andere praktische Philosophie als die der Geisteswissenschaften ausgeschlossen, nämlich die von Leonhard Nelson (Berlin 1854-Walkemühle 1929). Nelson wurde 1904 in Göttingen mit einer Dissertation über Jakob Friedrich Fries promoviert, danach von Edmund Husserl, ebenfalls in Göttingen, aktiv bekämpft, und erst 1909 mit Unterstützung von David Hilbert habilitiert und nur dank dessen Unterstützung, als Georg Misch, Nohls enger Freund, 1919 Ordinarius für Philosophie wurde, wird auch Nelson zum außerordentlichen Professor ernannt. Nelson wurde in Berlin – wie Nohl – als aussichtsreicher Kandidat für die Pädagogik gehandelt, lehrte auch 1920 selbst „Pädagogik", blieb aber bis zu seinem Tod 1929 akademisch chancenlos – Jude, Sozialist, im ISK (Internationalen Sozialistischen Kampfbund) aktiv, aber schon seit dem Weltkrieg mit der MSPD wegen des IJB (Internationalen Jugendbundes) im Streit, der preußischen Volksbildung letztlich doch nicht zuzumuten. Dabei kann man, ich blicke nach vorn, an einem anderen Fries-Schüler, Heinz-Joachim Heydorn, erkennen, welche theoretischen und bildungspolitischen Optionen möglich gewesen wären, wenn Nelson selbst mehr Einfluss auch in der akademischen Pädagogik bekommen hätte. Immerhin, Nelson-Schülerinnen und -Mitarbeiterinnen wie Grete Herrmann (in der GEW aktiv und im Deutschen Ausschuss für das Erziehungs- und Bildungswesen von 1953 bis 1965, wo sie dann Erich Weniger getroffen hat) und Minna Specht, Wiedergründerin der Odenwaldschule und ohne den Becker-Makel, die beide die Zeit des Nationalsozialismus in der Emigration in Dänemark bzw. England/Wales überlebt hatten, waren in der Praxis reformorientierter Erziehung höchst aktiv.

Aber aus der Fries-Schule gibt es, antisemitischer Pamphlete des Schulen-Vaters ungeachtet, auch ganz andere Linien in der Wissenschaftsgeschichte, die selbst für die Disziplingeschichte der Pädagogik bedeutsam waren: über Gerhard Weisser, in Köln und Göttingen linkssozialdemokratischer Sozialphilosoph, einer der Väter des Godesberger Programms und Vertreter der Fries'schen Meinung, Politik ließe sich

zureichend theoretisch begründen, führen sie, jetzt nur in Köln, zu Hans Albert und Helmut Heid (und von da auch zu Rolf Prim). Deren gemeinsame Herkunft ist ebenso bemerkenswert wie die systematische Kritik an ihrem Meister, die aber an der Begründbarkeit der Relation von Politik und Sozialwissenschaft, auch von Theorie und Praxis der Erziehung festhalten, nicht mehr mit der Weisser'schen Gewissheit, aber doch mit „Brückenprinzipien", wie bei Albert, oder kritisch-rational im Popperschen Geist, wie bei Heid und seinem Schüler Prim.[18]

Das führt zu der zweiten Frage an die *Praxis der Theorie,* zur Frage nach den Themen und Theorien, eingeschlossen die Frage nach dem impliziten oder expliziten Adressaten und dem Wirklichkeitsbezug dieser Theorien, ihrem „Gegenstand". Für Nohl war bekanntlich die „Erziehungswirklichkeit" das „phaenomenon bene fundatum" der Theorie, ein Kultursystem Diltheyschen Musters, mit einer eigenen Idee, die unabhängig von den Akteuren lebt, in der Bildungsreflexion beobachtbar, in den antinomischen Strukturen der Pädagogik zwischen Individual- und Sozialpädagogik bearbeitbar. Diese Referenz auf Wirklichkeit, d.h. Beobachtung als ihre Form ist aber erst in der späteren Selbstbeobachtung prägend, vorher sind die unmittelbaren Beziehungen auf die Praxis der Erziehung dominant, die Gestaltungsaufgaben. Auch dafür ist Nohl signifikant, mit einem Diktum, mit dem er das Vorwort seiner „Pädagogischen Aufsätze" enden lässt. Es ist bezeichnenderweise auf den 9. November 1918 datiert und gesperrt gedruckt, damit es auch niemand übersieht: „Es gibt kein anderes Heilmittel für das Unglück unsres Volks als die neue Erziehung seiner Jugend zu froher, tapferer, schöpferischer Leistung."[19]

Vor hier aus lässt sich die Kommunikation über Erziehungsfragen bis 1933 idealtypisch in vier Phasen unterteilen[20], die sich leicht danach unterscheiden lassen, welche Bedeutung jeweils den differenten Modi von Beobachtung und Gestaltung dabei zukommt, und wer zwischen Staat und Philosophie, pädagogischer Bewegung und Öffentlichkeit der primäre Adressat ist:

- Am Anfang steht die starke und hoch engagierte Hinwendung zur Erziehung und für alle Dimensionen der gesellschaftlichen Praxis, quasi mit der Nohlschen Prämisse über die singulären Möglichkeiten von Bildung und Erzie-

---

[18] Hans Albert: Traktat über kritische Vernunft. (1968) 2. Aufl. Tübingen 1969, zu den Brückenprinzipien u.a. 76ff, dort S. 65 auch ein Hinweis auf Gerhard Weisser; Hans Albert: Traktat über rationale Praxis. Tübingen 1978. Rolf Prim/Heribert Tilmann: Grundlagen einer kritisch-rationalen Sozialwissenschaft. Heidelberg 1973, zu Weisser vgl. R. Prim: Praktische Sozialwissenschaft, Lebenslagenforschung und Pädagogik bei Gerhard Weisser. (http://www.ph-weingarten.de/homepage/lehrende/prim/v...ntlichungen/PRIM/gerhard_weisser/gerhard_weisser.htm (26 von 26) 22.09.2006 08:58:18, bzw., aktuell noch nutzbar: https://www.yumpu.com/user/weisser.institut.de).

[19] Herman Nohl: Pädagogische Aufsätze. 1919, Vorwort.

[20] Die historiographische Begründung für diese Unterscheidung von Phasen und Themen kann ich hier nicht geben, sie ist Bestandteil z.Zt. laufender Analysen zur Disziplingeschichte der Erziehungswissenschaft.

hung: im Bildungssystem, organisatorisch, didaktisch, methodisch, reformorientiert, in der Lehrerbildung, in der Erwachsenenbildung und Sozialpädagogik, dort mit eigener Gesetzgebung im RJWG und JGG, in der beruflichen Bildung, in den Gestaltungsversuchen der Universitäten, in Versuchen zur demokratischen Bildung der Nation – überall macht sich die Pädagogik stark für die Lösung von Problemen, immer auch unterstützt von ihrer eigenen Disziplin, überall auch geisteswissenschaftlich, nicht immer im Konsens;

- Das hält sich bis zur Mitte der 1920er Jahre, dann bricht, spätestens seit dem einschlägigen pädagogischen Kongress 1926 in Weimar, unübersehbar breite Kritik aus, focussiert auf die These von den „Grenzen der Erziehung", die in ganz unterschiedlichen Dimensionen gesehen werden: als generelle Kritik der pädagogischen Ambition und Emphase bei Siegfried Bernfeld, als ethische Begrenzung der pädagogischen Ambition in der dialektischen Theologie, als Auskühlung der uneinlösbaren reformpädagogischen Versprechen z.B. bei Theodor Litt, der an das „Handwerk" der Pädagogen als das solide, aber enge Fundament der Erziehung erinnert, vergleichbar der Kritik am „Imperialismus" der Erziehung, den ein Beobachter wie Ernst Robert Curtius diagnostiziert, auch als Erinnerung an die Grenzen der Erziehungsreflexion. Aber in diesen Grenzendiskurs gehört auch Wilhelm Hartnacke, der die „Naturgrenzen geistiger Bildung" auf die Tagesordnung setzt und mit einer biologistischen Argumentation einsetzt, die 1933 auch bei Nohl und in seiner Anthropologie zu sehen ist. Hartnacke führt sie auch politisch 1933 nicht zufällig zu den Nazis. Seine Argumentation bereitet die These von den „Grenzen der Erziehbarkeit" vor, die in der Sozialpädagogik und rassistisch prominent werden wird, aber 1937 auch eine so irritierende Frage auslöst wie die von Gerhard Pfahler „Warum Erziehung trotz Vererbung?", jedenfalls den Abschied vom Begriff der universalen „Bildsamkeit" als basaler Referenz aller Pädagogik einläutet.
- Das gehört aber schon in das Ergebnis der dritten Phase, in die Reflexion auf die vermeintlich unübersehbare „Krise der Erziehung", die z.B. Erich Weniger 1932 in einem Band zur „Krisis" der Republik als Ende der pädagogischen Bewegung darstellt, die aber schon, als Krise der Humanwissenschaften, seit Ende der 1920er Jahre präsent war.
- Die vierte Phase gilt der Suche nach neuen Lösungen, nach neuer Einheit jenseits der Zersplitterung von Staat und Nation, deren Ursachen man der Demokratie und dem Parlamentarismus zuschreibt. Spranger vor allem, aber auch Nohl und Flitner suchen solche Einheit dann, gut hegelianisch beim Staat – und sind zufrieden bis zuversichtlich als die Nazis die Macht ergreifen.

Die Perspektive der Beobachtung, das zeigt die Analyse der Themenbearbeitung, tritt in den Modi der gestaltungsorientierten Wahrnehmung von Welt zunächst

deutlich zurück, nicht nur bei den Geisteswissenschaftlern. Der Blick auf die „Tatsachen", und zugleich auf die Orientierung der Profession wird, metatheoretisch auch bei anderen Theorien intensiv behandelt, aber nicht immer so stark von der Annahme einer autonomen Funktionslogik des Erziehungssystems bestimmt, sondern traditional, z.B. philosophisch oder konfessionell überformt, bei Nelson dann politisch, bei den Empirikern wie Meumann und auch bei Petersen professionell (und national), im Neukantianismus werttheoretisch, bei Spranger auf den Weltgeist, meist aber staatszentriert gedacht, bei Litt auf Kultur bezogen. Das ist zunächst Beleg dafür, dass bei der sich konstituierenden Erziehungswissenschaft zwischen dem theoretischen „Gegenstand der Erkenntnis"[21] (sie hatten natürlich alle Heinrich Rickert gelesen) und der kulturellen Praxis Unterschiede bestehen, aus denen sich die spezifische Funktion der Theorie für das Handeln ergab.

Beobachtung, und zwar in eigener theoretischer Methodik zwischen Experiment und Verstehen, sogar kulturwissenschaftlich wie in Hamburg, oder in einem eigenen Labor, das für Göttingen vorgeschlagen wurde[22], auch die Beobachtungsklasse in Nohls Seminar, diese Vielfalt der Praktiken war der Ausgangspunkt für Gestaltung, wie sie Theorien leisten: Deren Ambition war primär die Klärung und Reinigung der je subjektiven oder professionell-kollektiven Ideen und Aktivitäten der praktischen Akteure, wie Flitner in seiner systematischen Pädagogik sagen wird, Reflexion in konstruktiver Absicht, nicht objektivierende Beobachtung (um Emile Durkheims Unterscheidung von Esoterik und Exoterik und ihren Wissensformen aufzunehmen). Das Handeln selbst, die Gestaltung der Erziehungswirklichkeit, blieb dem Akteur überlassen, technologisch vielleicht noch bei Petersen gedacht, sonst rief der Theoretiker der Praxis allenfalls ein munteres „Dennoch!" (Weniger) gegen die alltäglich drohende Enttäuschung zu, oder verpflichtete sie, neukantianisch, auf die richtigen Werte. Andere Philosophen erinnerten gegen reformpädagogische Emphase an das „Handwerk" als einer Praxis, das man in der Antinomie von „Führen oder Wachsen lassen" als Entparadoxierung nutzen könnte, der „Grenzen der Erziehung" eingedenk, die zur Mitte der 1920er Jahre die resistente Wirklichkeit öffentlicher Erziehung gegen die Veränderungswut auch ins allgemeine Bewusstsein einholte. „Reine" Erziehungswissenschaft propagierte nur ein autodidaktischer Außenseiter wie Ernst Krieck – und ausgerechnet der ließ sich von den funktionalistischen Annahmen seiner Theorie dazu bringen, die Differenz von Begriff und Wirklichkeit nationalsozialistisch zu nivellieren.

---

[21] Heinrich Rickert: Der Gegenstand der Erkenntnis. Einführung in die Transzendentalphilosophie. 2.Aufl. Tübingen/Leipzig 1904.

[22] Auf der Website zur Geschichte des Göttinger Seminars/Instituts findet sich jetzt dafür: „Der Zweck und die Aufgaben eines Instituts für pädagogische Empirie werden dargestellt. Es soll vor allem der pädagogischen Forschung und Lehre dienen und „das eigentliche Werkzeug pädagogischen Wirkens – den Unterricht –" mit seinen verschiedenen Komponenten analysieren." – Gö, Vorschlag 1920, 15.5.1920, PD Dr. Walter Baade; für das realisierte „Seminar" und die Beobachtungsklasse, Erdmann/Horn i.d.Bd., S. 61-63.

3. Erziehungswissenschaft im Wissenschaftssystem, standing und Reputation

Das führt zu meiner dritten Frage, zur Bilanzierung der Leistung dieser Erziehungswissenschaft in ihrer turbulenten Gründungsphase seit 1920. Es hat sich fast wie selbstverständlich eingebürgert, die deutsche Erziehungswissenschaft des ersten Drittels des 20. Jahrhunderts aus der Perspektive von „1933" zu beobachten und von da aus ihre Leistungen und ihre Qualität an historischen Indikatoren zu diskutieren. Wie für viele andere Wissenschaften ergibt das auch kein positives Bild der Erziehungswissenschaft. Allerdings, unabhängig von allen positionellen Differenzen im Verhältnis zum Nationalsozialismus, der Befund ist, ich riskiere die Generalisierung, nicht eindeutig, auch positionell nicht, weder geisteswissenschaftlich noch konfessionell, weder neukantianisch noch empirisch, „rein" oder als „Tatsachenforschung", auch phänomenologisch oder deskriptiv – immer zeigt die jeweilige Erziehungswissenschaft in ihren Fachvertretern zugleich Nähe und Distanz, Apologie und Kritik, Anpassung zumeist, nur selten Resistenz, aktive Widerständigkeit fast nie, allenfalls bei Emigranten, nicht vor Ort. Die Denkform allein, das ist die These, erklärt das Verhalten 1933 also nicht.

Auch hier ist es lehrreich auf Nohl und auf die Nohl-Schule zu schauen und auch dann nicht nur Flitner oder Weniger zu betrachten (das Spranger-Elend der Erziehungsphilosophen kennen wir, aber Litt wie Aloys Fischer gab es in diesem Revier ja auch).[23] Nohls Briefwechsel mit seinen Schülerinnen und Schülern dokumentiert die Spannweite der politischen Optionen im Kreis, die „mentalitätsgeschichtlich" im bildungsbürgerlichen und pädagogischen Kontext verortet sind, und er spiegelt auch die Kontroversen, die sich aus Nohls Verhalten selbst speisen. Es gibt hier engagierte Nazis, von Hans Netzer zu Georg Geißler, Otto Friedrich Bollnow und Wolfgang Scheibe, aber eben auch scharfe Kritiker. In Lippoldsberg, ausgerechnet dort, wo Hans Grimm residierte, fordern z.B. Elisabeth Siegel oder Erika Hoffmann, vor allem aber Wolfgang Döring, anders als Nohl und Weniger, die eindeutige Abgrenzung gegenüber dem NS-Staat. Döring kritisiert auch die Anbiederung der führenden Geisteswissenschaftler an den Nationalsozialismus in der „Erziehung" mit dem bemerkenswerten Verdikt über Sprangers Aufsatz von 1933 und die Art und Weise, „wie […] besonders in dem Aufsatz von Spranger, das Untier gestreichelt wird" (S. 64). Nohl kann solche Position nur „krankhaft" (S. 98) nennen, seine Option heißt, dass der Pädagoge „positiv" zu denken und „dabei zu sein" habe, also „auf dem Platz bleiben und arbeiten" müsse (S. 27). Die NS-Kritiker dagegen warnen Nohl davor, an den sozialen Bewegungen nur die positive Intention, aber nicht die problematische Praxis zu sehen. Die Kritik am Schulenvater entzündet sich vor allem an dessen Versuch, das eigene pädagogische Programm als das genuin nationalsozialistische zu begründen und die eigene Gruppe als die

[23] Meine Hinweise stützen sich auf Wolfgang Klafki/Johanna-Luise Brockmann: Geisteswissenschaftliche Pädagogik und Nationalsozialismus. Herman Nohl und seine „Göttinger Schule" 1932-1937. Eine individual- und gruppenbiografische, mentalitäts- und theoriegeschichtliche Untersuchung. Weinheim/Basel 2002, Zitate in Klammern im Text.

„besseren Nationalsozialisten“ (S. 94) darzustellen. Sie warnen schließlich auch vor der Illusion Nohls, die „Revolution“ von 1933 – wie die von 1918! – erneut „an die pädagogische Leine legen“ zu können (S. 60). Solche Irrtümer wurden noch vor 1945 bewusst, nach 1945 auch selbst reflektiert, aber noch nicht öffentlich eingestanden.

Konzentriert auf „1933“ und die politische Reflexivität der Erziehungswissenschaft sollte man die szientifische Kritik von innen und außen nicht übersehen, die ebenfalls eindeutig präsent ist, und nicht nur als philosophische Kritik, wie sie von Jonas Cohn bis Richard Hönigswald formuliert wird oder auch in einem so singulären und problematischen Konzept eines Außenseiters wie Ernst Krieck und seiner „reinen“ Erziehungswissenschaft, oder, als allgemeine Problemdiagnose, 1929 in „Wesen und Wert der Erziehungswissenschaft“. Ich erinnere vor allem an Aloys Fischer, der 1928 für „die pädagogische Wissenschaft in Deutschland“ konstatierte, dass ihr die Ablösung von der Philosophie nicht gelungen sei, dass sie absolutistisch, teleologisch und fern von Forschung argumentiere, „mehr Bekenntnis und Forderung als Erkenntnis und Beweis“ darstelle.[24] Solche Kritik wird ergänzt von einem jungen Nachwuchstheoretiker, Fritz Blättner, ein Flitner-Schüler, der in seiner Kritik an Georg Kerschensteiners Theorie der Bildung ebenfalls die Distanz zu Erkenntnis beobachtet und 1930 verzweifelt fragte, „Wie aber … ist es möglich, daß auf dem Gebiete der Erziehungswissenschaft Irrtümer möglich sind, die von anderen Wissenschaften längst überwunden sind? Besteht vielleicht hier ein Zwang, der immer und immer wieder auch die gewissenhaftesten Denker in diese Bahnen treibt?“[25] Er bietet dann eine Unterscheidung von „Pädagogik“ und „Erziehungswissenschaft“ an, die nach 1960 erneut Karriere machte, um aus der Pädagogik endlich eine theoriebewusst-forschende Erziehungswissenschaft zu machen.

2. Phase der Transformation

Insgesamt, die Geisteswissenschaftliche Pädagogik, wie sie sich in Jena und Berlin, von Rudolf Eucken und Wilhelm Dilthey zu Nohl und Weniger in Göttingen entfaltet hat, war bis 1933 weder in sich einheitlich noch insgesamt, gar außerhalb Preußens, theoretisch und sozial dominant. Sie war zwar sichtbar und hochgeachtet (oder intensiv bekämpft), aber dennoch nur ein Paradigma neben anderen – und nach 1945? Ich ignoriere jetzt die Tatsache, dass ich alle Fragen eigentlich in der Verschränkung von Bundesrepublik und DDR diskutieren müsste, sondern konzentriere mich auf die in der Standarderzählung als – zweifache – Zäsur beanspruchte Zeit um und nach 1960, also die Zeit seit der Berufung Wenigers, die einerseits in

[24] Aloys Fischer: Die pädagogische Wissenschaft in Deutschland. In: Die neuzeitliche deutsche Volksschule. Bericht über den Kongreß Berlin 1928. Herausgegeben von der Kongreßleitung. Berlin 1928, S. 76-93.

[25] Fritz Blättner: Ist Theorie der Bildung als Wissenschaft möglich? In: Die Erziehung 5 (1930), S. 329-351, zit. S. 345.

Roths Aufruf zur „realistischen Wende“ (1962) und andererseits im Abschied von der Geisteswissenschaftlichen Pädagogik in der Diagnose vom „Ausgang ihrer Epoche“ 1968 ihre zwei Zäsuren hat. Eine Detailschilderung der kommunikativ-sozialen Infrastruktur erspare ich mir jetzt, hebe nur auf einige signifikante Veränderungen ab, und gehe ausführlicher auf die theoretische Transformation der deutschen Erziehungswissenschaft ein. Deren Ergebnis, von 1960/70 bis 1990, also von neuem Aufbruch bis zur Ruhe nach dem Sturm, interpretiere ich als die wesentliche Voraussetzung für den aktuellen Zustand der Erziehungswissenschaft, wie er sich, seit 1990 gesamtdeutsch, bis zur Gegenwart ausgebildet hat.

1. Muster der Institutionalisierung und der sozialen Ordnung

Zunächst aber in die deutsche Nachkriegszeit: Die Wissenschaften allgemein und auch die Erziehungswissenschaften haben in BRD und DDR eine höchst unterschiedliche *sozial-kommunikative Infrastruktur*, auch wenn es auf beiden Seiten Universitäten und Pädagogische Hochschulen sowie Fachzeitschriften gab. Schon das Akademiesystem ist anders als die außeruniversitäre Forschung im Westen, und die Akademie der Pädagogischen Wissenschaften (APW) in der DDR ein Unikat selbst im dortigen Wissenschaftssystem, bereits in der Zuordnung zum Ministerium für Volksbildung – und auch deshalb bleibe ich heute mal nur im Westen.

Die neue Göttinger Geschichte beginnt zwar mit der Gründung der „Sammlung“ 1946, in der Bollnow, Flitner und Weniger mit dem Herausgeber Herman Nohl zusammenwirken, aber das ist noch Tradition, wie es schon der Untertitel signalisiert, „Zeitschrift für Kultur und Erziehung“. Theoriegeschichtlich wird eine Zäsur erst mit dem Tod Nohls (1960) folgenreich gesetzt. Zwar war die Nachfolgeberufung 1949, nach Nohls Emeritierung 1947, ebenfalls eine Zäsur, aber „nach Nohl kam Weniger“, der studentische Kalauer signalisierte den in theoriegeschichtlicher Dimension nur begrenzt innovativen Charakter dieses Wechsels. Die jüngere Göttinger Schule setzt erst mit der Berufung von Heinrich Roth (1961) und Hartmut von Hentig (1963) ein, einerseits und systematisch mit Roths Propagierung der „realistischen Wendung“ (1962[26] – schon in der „Neuen Sammlung“ publiziert), andererseits mit dem Abschied von der Tradition, den die Edition von Ilse Dahmer und Wolfgang Klafki 1968[27] darstellt. Göttingen bleibt aber auch damit – so erneut das Selbstbild – auf der Seite der disziplinären Avantgarde, denn die Begründung der kritischen Erziehungswissenschaft seit Mitte der 1960er Jahre krönte das Ganze. Ist das zutreffend, war das der disziplinäre Fortschritt, in der Erziehungswissenschaft insgesamt und vor allem in Göttingen?

[26] Heinrich Roth: Die realistische Wendung in der Pädagogischen Forschung. In: Neue Sammlung. Göttinger Blätter für Kultur und Erziehung. 2. Jg., 1962, S. 481-490.

[27] Ilse Dahmer/Wolfgang Klafki (Hrsg.). Geisteswissenschaftliche Pädagogik am Ausgang ihrer Epoche – Erich Weniger. Weinheim 1968.

Man sollte zuerst in die 1950er Jahre zurückgehen, um das Neue zu sehen. Man muss dann die Gründung der Hochschule für Internationale Pädagogische Forschung (HIPF)[28] (aus der man sich Roth holen konnte) als Nachfolgeorganisation des Zentralinstituts erwähnen, auch Hilkers und Hyllas „Bildung und Erziehung“, schon 1948 in Kooperation mit der amerikanischen Besatzungsmacht gegründet. Neu ist auch die „Pädagogische Rundschau“ seit 1947, die „Vierteljahrsschrift für wissenschaftliche Pädagogik“ seit 1950 als (katholische) Zeitschrift der Görres-Gesellschaft – all das zeigt, dass die alten philosophischen und konfessionellen Segmente sowie die klassische empirische Orientierung schon präsent waren, bevor die geisteswissenschaftliche Pädagogik nicht nur traditional, sondern „ernsthaft“, jenseits der Politik, und neu reagierte, ohne Nohl, aber mit Blättner zu zeigen versuchte, wie die „Zeitschrift für Pädagogik“ argumentieren will.[29] Sie wird 1955 gegründet und argumentiert sehr lange noch in der Sprache der Tradition – die Zäsur liegt hier erst in den späten 1960er Jahren, nach den kritischen Irritationen. Aber auch darin waren Roth und Göttingen nicht allein. Rudolf Lochner ist ebenfalls schon 1963 präsent, Wolfgang Brezinka mit seiner entschiedenen Absage an den Konfessionalismus bereits 1959, im katholischen Würzburg formuliert, auch Josef Dolch oder Josef Derbolav denken die Disziplin anders und neu. Jetzt, nach 1962, sucht auch die Tradition eigene und neue Formen der Selbstvergewisserung. Das Salzburger Symposion, bald fest in neukantianischer Hand, wird 1964 gegründet, aber auch Mollenhauer trägt dort vor und lobt Brezinka! Selbst die neuen Institutsgründungen nach der HIPF bzw. dem DIPF hatten sich bereits vollzogen, bevor Göttingen neu sichtbar wurde: das Max Planck-Institut für Bildungsforschung und die von ihm präferierte soziologische Betrachtung, von Eugen Lemberg und dem DIPF nahezu textgleich übernommen, wird 1963 gegründet, das Pädagogische Zentrum Berlin 1965, jetzt mit lokalem bildungspolitischen Hintergrund, mit Karlheinz Ingenkamp und Carl-Ludwig Furck aber bundesweit wirksam. Erst Frank Achtenhagen macht Göttingen in der AEPF (Arbeitsgemeinschaft Empirisch-Pädagogische Forschung) wirklich sichtbar (aber ist er in der Göttinger Erziehungswissenschaft wirklich anerkannt?). Allenfalls die Gründung der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE) 1964, in Frankfurt, die den Pädagogischen Hochschultag und die Konferenz der Universitätspädagogen vereint, sieht wieder die geisteswissenschaftliche Pädagogik vorn dabei, mit Bollnow und Hans Scheuerl.[30] Ihre alten protestantischen Verbindungen leben im Comenius-Institut,

[28] Ab 1963 Deutsches Institut für Internationale Pädagogische Forschung (DIPF).

[29] Dazu Heinz-Elmar Tenorth: Transformationen der Pädagogik. 25 Jahre Erziehungswissenschaft in der Zeitschrift für Pädagogik. In: 20. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim 1986, S. 21-85.

[30] Christa Berg/Hans-Georg Herrlitz/Klaus-Peter Horn: Kleine Geschichte der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Eine Fachgeschichte zwischen Wissenschaft und Politik. Wiesbaden 2004.

gegründet 1954, neu auf, mit Flitner u.a., aber richtig modern wird dieser Protestantismus erst, als sich Peter Martin Roeder und Furck dort in den 60ern aktiv einschalten, Schüler von Elisabeth Blochmann der eine, von Nohl der andere.

Bei den *Neugründungen der Universitäten* (ich lasse jetzt die PH-Transformationen mal außer Acht) sind die geisteswissenschaftliche Pädagogik bzw. Göttingen unterschiedlich präsent: Die Schule von Nohl und Weniger, wie man jetzt sagen muss, ist stark in Gesamthochschulen und in den SPD-Gründungen, man sieht hier, wie Wolfgang Klafki (und Elisabeth Blochmann!) in Marburg und Herwig Blankertz in Münster neue und eigene Schulen begründen, genauso wie der Theodor Ballauff-Schüler Klaus Schaller (und Jakob Muth), nachdem Bochum sich von Hans Wenke und den Spranger-Lasten befreit hatte. An den Universitäten gibt es weiterhin konkurrierende Traditionen, philosophisch u.a. in Bonn mit Derbolav und Dietrich Benner etc., in Münster mit Alfred Petzelt, in Freiburg mit Eugen Fink, zugleich Heidegger- und GEW-nah!, und später – jetzt wieder aus Göttingen – Gunther Eigler, Roth-Schule, aber klassischer Philologe und Empiriker zugleich. Göttingen ist auch in Bielefeld präsent, natürlich mit Hentig (aber das ist eine eigene Schule!), vor allem aber mit Theo Schulze – Weniger-Schüler – und mit der Rothschen pädagogischen Psychologie (Helmut Skowronek). Unorthodox ist, wie immer, Bayern: In München empirisch von Martin Keilhacker bis Hans Schiefele, und philosophisch, mit Richard Schwarz, in Regensburg das Trio Helmut Heid – Karl Erlinghagen – Heinz-Jürgen Ipfling: rationalistisch, katholisch, neukantianisch, in Würzburg, historisch und mit Litt, Albert Reble, in Erlangen Wolfgang Sünkel, der auch daran erinnert, dass es eine so singuläre Figur wie Ernst Lichtenstein in Münster gab. In Konstanz die radikale Alternative: Wolfgang Brezinka, dann die Forschung mit Helmut Fend, in Ulm: Klaus Giel und Ulrich Herrmann, also die Flitner-Tradition und regionaler Protektionismus. Bedeutsamer ist jedenfalls die Theorietransformation, auch aus Göttinger Perspektive, aber nicht allein von dort.

2. Theorietransformation - Szientifische Innovation vs. Politisierung

Göttingen trifft 1962/63, nimmt man Roths Antrittsvorlesung und ihre Publikation als erste Zäsur, also auf ein schon sehr aufgemischtes Feld, verarbeitet im Wesentlichen auch zunächst nur die Folgelasten seines eigenen Programms. Selbst Roth ist ja noch sehr nah an dieser Tradition, denn er fordert nicht eine „empirische Wende“, wie man ihn viel zitiert und für empiristische Programme, fälschlich, beansprucht, sondern eine „realistische Wendung“ (und das ist nicht Lochners Programm von 1963), wie ihn ja auch seine Festschrift ehrt: „Realistische Erziehungswissenschaft“ (Hoffmann/Tütken 1995). Die retrospektive Selbstbeobachtung der Nohl-Weniger-Tradition schließlich, die Ilse Dahmer und Wolfgang Klafki 1968 vorlegen, kommt als Kritik ebenfalls spät, denn auch eine Kritik der „Bildungspädagogik“ hatten schon andere – Theodor Wilhelms „Pädagogik der Gegenwart“ liegt 1967 schon in 4. Auflage vor, Paul Heimann hatte an vielen Orten schon früh kritisiert – engagiert vorgetragen. Der Versuch der Ehrenrettung schließlich, mit

dem Ilse Dahmer die Weniger-Tradition in die Näher zur Frankfurter Schule und zu Jürgen Habermas' Programm bringen will, scheint mir eindeutig gescheitert.

Traditionen leben anders fort. Heinrich Roth z.B. plädiert im Grunde, wie die geisteswissenschaftliche Tradition, für ein Bündnis von Forschung, pädagogischer Praxis und Politik, jetzt aber mit demokratischer Politik und der GEW. Das zeigt sich exemplarisch im szientifisch-politischen Selbstverständnis der Planungs-, Analyse- und Beratungstätigkeit im Deutschen Bildungsrat und beobachtend in seinen Gutachten, „Begabung und Lernen" als Modell, mit all den Schwächen, die schon Roths Begabungsbegriff mit sich führt, ohne dass sie seine pädagogische Karriere behindert hätten. 1985, nach dem Ende der Reformeuphorie, schauten selbst die früheren Reformer kritisch auf die „Bibel der Verschulung" (Horst Rumpf) und auf die, „auf der Walstatt von IQ und GEW" (Kursbuch 80) verbliebenen Trümmer alter Versprechen und Illusionen. 1999 urteilte der Doyen der Pädagogischen Psychologie, Franz Weinert über „Begabung und Lernen" noch einmal knapp und scharf zugleich: „Was für eine pädagogische Utopie; aber auch welch ein psychologisches Fehlurteil".[31]

Die Autoren der Weniger-Gedenkschrift von 1968 sahen sich ebenfalls schon Anfang der 1970er Jahre den Folgen ihrer eigenen Neuorientierung konfrontiert, auch wenn sie ganz unterschiedliche Konsequenzen zogen: Wolfgang Klafki und seine Schule hielten wahrscheinlich bildungspolitisch am längsten an den frühen Reformprogrammen fest. Bei Herwig Blankertz und seinen kritischen Erben radikalisierte sich die Kritik, nachdem die ambitionierten Kollegschule-Pläne zurückgestutzt und ins tradierte System eingepasst worden waren (aber Blankertz hinterlässt als theoretische Provokation bis heute einige wirklich starke Thesen über die Eigenlogik der Erziehung, in Göttinger Tradition also). Die systematische Neuorientierung – weg von Nohl und Weniger, zu Gunsten neuer Inspiration aus Frankfurt – wird mit der größten Wirkung von Klaus Mollenhauer erzeugt, verfeinert und zu einem eigenen Theorieprogramm gestaltet. Das ist die neue Göttinger Schule. Aber er sorgt auch mit seinem Wechsel zwischen einer anfänglich nahezu ungebrochenen Nähe zu kritischer Theorie und der bald folgenden eindeutigen Distanz für die größten Irritationen bei seinen Jüngern. Hier, von Mollenhauer und der Karriere „kritischer Erziehungswissenschaft" aus, kann man deshalb die folgenreichste Veränderung der deutschen Erziehungswissenschaft im letzten Drittel des 20. Jahrhunderts studieren, folgenreich bis heute.

Hier und heute muss ich sein Programm nicht detailliert vorstellen, aber ich will es in den Kontext einordnen, weil man dann sieht, wie die Disziplin insgesamt in

---

[31] Die näheren Belege in Heinz-Elmar Tenorth: Heinrich Roth: Begabung und Lernen. In: W.Böhm/B.Fuchs/S. Seichter (Hrsg.): Hauptwerke der Pädagogik. Paderborn (usw.). 2009, S. 382-384, systematisch Heinz-Elmar Tenorth: Die „realistische Wendung": Heinrich Roths Herausforderung der Erziehungswissenschaft. In: M. Kraul/J. Schlömerkemper (Hrsg.): Bildungsforschung und Bildungsreform. Heinrich Roth revisited. Weinheim 2007, S. 107-124 (Die Deutsche Schule, 9. Beiheft).

dieser Provokation herausgefordert wurde, ihre Welt neu zu finden und ihr Identitätsproblem zu lösen. Das Ausgangsproblem (1) war das Verhältnis von Politik und Pädagogik, verständlich, schon weil hier die Kritik der geisteswissenschaftlichen Erbes dringend notwendig war. Ein offensiv gesuchtes Bündnis mit demokratischer Politik war die zweite Referenz (2), in der Erwartung gesucht, die Bildungsversprechen der bürgerlichen Gesellschaft endlich einzulösen. Die Fiktion, dass sich erziehungswissenschaftliche Forschung mit einer solchen Politik zwanglos verbünden könnte, war das dritte (3) Element seiner Konstruktion, aussichtsreich allerdings, so (4) die vierte Prämisse, nur dann, wenn das Wissenschaftsverständnis und die fundierende Sozialphilosophie aus der Kritik der gegebenen Rationalität gespeist würde, so dass sich (5) und im Ergebnis, eine zugleich forschende und gesellschaftskritische neue Erziehungswissenschaft begründen können, wen man nur so klug und intellektuell war wie Klaus Mollenhauer, der dennoch „sehr ambitioniert das Verstaubteste studierte, was man sich vorstellen konnte: Erziehungswissenschaft", wie ein Studienfreund, Karl-Heinz Bohrer[32], sich an seinen Freund erinnert, der sich zu Bohrers Verwunderung dieser Pädagogik so engagiert hingab.

Mollenhauer arbeitete intensiv an diesem komplexen Programm, merkte aber bald, vor allem an der Praxis einiger seiner Schüler, z.B. bei Friedhelm Nyssen, dass die Erziehungswissenschaft als Theorie und Pädagogik als ihre praktische Referenz ohne eine von politischem Handeln unterscheidbare Praxis weder ethisch legitim noch in ihren Formen und Folgen eigenständig beobachtbar war.[33] Mollenhauer betonte aber nicht nur diese Differenz, sondern – mit Bernfeld – auch die Naturtatsache Erziehung und die Referenz auf Individualität, erneuerte auch deshalb alte bildungstheoretische Argumente und alle „vergessenen Zusammenhänge", die ihn dann zurück zur Ästhetik führten, bei der bekanntlich Nohl angefangen hatte – ein Moment Göttinger Kontinuität, wenn man so will (Uhle in Rheinländer 2009). Die Differenz von Politik und Pädagogik, jetzt im Kontext von Schule und Unterricht, machte aber auch einem anderen, ehemaligen, Göttinger schwer zu schaffen, nämlich Hartmut von Hentig. Er hat lang andauernde und stark belastende Kämpfe zur Anerkennung dieser Differenz in der Laborschule ausgetragen, um in den Lehrerkollegien den Primat der Pädagogik neu zu fundieren.[34] Aber Marx und sein Erbe gingen der Disziplin deshalb nicht verloren, sie leben in Kassel oder Darmstadt, Frankfurt oder Essen, mit und ohne Heydorn und Adorno, immer auch in Erinnerung an Hans-Jochen Gamm, einen Flitner-Schüler!, munter fort – nicht in Göttingen, wenn ich das richtig sehe.

Es waren also keineswegs nur konservative Kollegen wie Brezinka oder Theodor Wilhelm, die gegen die kritische Erziehungswissenschaft und die Pädagogik der

---

[32] Karl-Heinz Bohrer: Jetzt. Geschichte meines Abenteuers mit der Phantasie. Frankfurt a.M. 2017, zit. S. 69.

[33] Dazu aufschlussreich Klaus Mollenhauer: Theorien zum Erziehungsprozess. München 1972.

[34] Man lese nur den zweiten Band von Hentigs Autobiographie, um die Schwierigkeiten in Bielefeld zu sehen.

neuen Linken kämpften, und nicht allein reaktionäre Kollegen, die sich mit der empirischen Beobachtung der Erziehung nur mühsam gegen kritische Kollegen durchsetzen konnten – und die Separation suchten, um in Ruhe arbeiten zu können. Die Identitätsprobleme des Faches waren nicht zufällig groß, wie der Kongress der DGfE in Regensburg noch 1982 dokumentierte, zehn Jahre nach Mollenhauers Kritik der eigenen Schüler. Der Kongress hatte schon kein Leitthema mehr, arbeitete aber ersichtlich an den offenen Fragen der vorherigen Kongresse: „Das politische Interesse an der Erziehung und das pädagogische Interesse an der Gesellschaft“, das war nicht zufällig 1980 in Göttingen aporetisch diskutiert worden, genauso wie 1978 in Tübingen die Frage nach der „Handlungsrelevanz erziehungswissenschaftlicher Erkenntnisse“. In Regensburg spitzten innerdisziplinäre Beobachter ihre These zum Status der Disziplin auf das Dual von „überflüssig vs. verkannt“ zu. Für das empirisch-analytische Paradigma gab es einige Jahre später – im Blick auf Brezinka – die These „Programm ohne Praxis“ und für die dominierende empirische Forschung zugleich die Diagnose „Praxis ohne Programm“, jedenfalls ohne erziehungstheoretisches Programm. Die „Bilanzierung der Erziehungswissenschaft“ am Vorabend des Einigungsprozesses zeigte jedenfalls eine Disziplin ohne jede Faszination und von sich selbst irritiert oder gelangweilt – auch in der Außenbeobachtung. Gilt das bis heute, 30 Jahre später, immer noch? Ich komme zu meinem Fazit und zur jüngsten Phase, kurz und knapp und nicht mehr als thesenhaft.

3. Fazit: Denkform und Disziplinstruktur:

Die sozial-organisatorische kommunikative Infrastruktur der Disziplin ist immer noch breit ausdifferenziert (trotz der Reduktion der Stellenzahl an den Hochschulen), der publizistische Outcome nach wie vor einschüchternd groß. Neu ist allerdings, dass sich die Finanzierung der Forschung parallel mit dem allgemeinen Trend auch in unserer Disziplin mehr und mehr auf Drittmittel verlagert hat, jetzt auch deutlich wettbewerbsorientierter (nachdem das leichte Geld der Bund-Länder-Kommission für Bildungsplanung nicht mehr zur Verfügung steht). Das führt zu einer Finanzierungspräferenz für einen relativ offen definierten Typus empirischer Forschung, eine Priorität, von der gleichzeitig die außeruniversitären Institute, vor allem in der Leibniz-Gemeinschaft, deutlich profitieren (auch weil sich die Max-Planck-Gesellschaft nach Peter Martin Roeder und Jürgen Baumert aus der Bildungsforschung verabschiedet hat – Indiz für den Bedeutungsverlust der Erziehungswissenschaft insgesamt!). Innerhalb der Bildungsforschung spiegelt sich die neue Situation in einer eindeutigen Unterscheidung und wechselseitigen, hier und da sogar polemischen Abgrenzung von traditioneller Erziehungswissenschaft und einer interdisziplinären Bildungsforschung. Anders als es das Roth-Gutachten über

die Bildungsforschung von 1975 für den Bildungsrat unterstellte, ist die Erziehungswissenschaft dabei aber weder theoretisch noch methodisch die Kerndisziplin in diesem interdisziplinär bestellten Feld geworden.

Für alle Beobachter, gleich ob innen oder außen, bietet die Erziehungswissenschaft vielmehr ein sehr intransparentes Bild. Pluralität der Paradigmata und Konzepte ist eine ermutigend-beschönigende Beschreibung für diese Situation starker interner Differenzierung. Vereinfachungen jedenfalls, wie „Klafki 1-2-3“ aus den siebziger Jahren (hermeneutisch – empirisch – ideologiekritisch), verfangen heute nicht mehr, es regiert bunte Vielfalt. Noch diese Beschreibung ist so freundlich wie die gelegentlich zu hörende These, dass wir uns lernend in der Komplementarität der Methoden und Theorien, Paradigmata und theoretischen Schulen eingerichtet haben (und nicht in ungeregelt-anomischer Konkurrenz oder sogar wechselseitiger Ignoranz leben). Aber man kann sicherlich keine allseits anerkannten Zentren des Faches mehr identifizieren, allenfalls viele Lokalkulturen, vielleicht noch Konsens über Zentren und Peripherie der Reputation, wie er in den Befragungen der Kollegen aufscheint. Offenkundig existiert eine interne Segmentierung der Disziplin, die man auch als Reputationshierarchie interpretieren darf, mit neuen Universitäten wie Bielefeld gelegentlich an der Spitze, zu der ansonsten aber eher Göttingen und Berlin gerechnet werden, ab und an auch Hamburg, Frankfurt oder München, meist Tübingen und Zürich, dann ungeordnete Gruppierungen – und man kann gut über die Differenz von Fremd- und Selbstwahrnehmung streiten.

Zum Glück gibt es seit 20 Jahren auch kritische, methodisch kontrollierte Außenbeobachtung, in den zahlreichen Evaluationen des Faches, wie sie auch über Göttingen vorliegen.[35] Auf dieser Basis kann man einen Prozess allmählicher Veränderung konstatieren, die zunehmende Akzeptanz des Forschungsimperativs im Fach, auch eine klare Hierarchie, wenn man DFG-Gelder zum Maßstab macht. Hier gibt es nämlich große Unterschiede bei den Standorten des Faches schon in den Sozialwissenschaften allgemein: z.B. 2014 hatte Konstanz 305,8 Tsd / je Professur in den Sozialwissenschaften, die Humboldt-Universität zu Berlin 242,2, Göttingen 155,7, aber Mainz, ganz unten in der Tabelle nur 79,5. Zum Vergleich und nur für die Erziehungswissenschaft, jetzt für 2017, lauten die Werte: an der Spitze Tübingen 349 Tsd./Prof., dann, immer sehr viel weniger, Frankfurt 165, LMU 150, Freiburg, 131, FU 128, Hamburg 143, HU 107, Leipzig 77, Köln 66, Münster 56, Göttingen 52, Würzburg 42, Heidelberg 41, und die Schlusslichter Mainz 9, Bonn 5 Tsd/je Prof. – aber Bonn ist 2019 Exzellenzuniversität geworden! Was die Disziplin insgesamt angeht: Standorte der Erziehungswissenschaft wie Ludwigsburg, Siegen oder Vechta, Greifswald oder Rostock kommen hier gar nicht vor, andererseits möchte

[35] Ich nenne jetzt nur Evaluationsverfahren, die ich aus eigener Anschauung kenne: Berufswissenschaften der Lehrerbildung. Forschungsevaluation an niedersächsischen Hochschulen und Forschungseinrichtungen. Ergebnisse und Empfehlungen. Hannover (Wissenschaftliche Kommission Niedersachsen) 2002, sowie Heinz Mandl/Birgitta Kopp (Hrsg.): Deutsche Forschungsgemeinschaft: Impulse für die Bildungsforschung. Stand und Perspektiven. Dokumentation eines Expertengesprächs. Berlin 2005.

nicht jeder so forschen wie die geldstarken Tübinger Kollegen, Lokalkulturen, vielleicht sogar Personen, behalten also ihr eigenes Recht (etc.). Im Blick auf die Forschung wiederum hat Göttingen sich in den letzten 20 Jahren deutlich verbessert, und ist, anders als früher, auch nicht mehr nur in der Historischen Bildungsforschung exzellent. Aber die hat in Göttingen früh gezeigt, dass hohe Anerkennung und neue Forschungsleistungen nicht nur in der empirischen Bildungsforschung möglich sind. Kann man sich deshalb zufrieden zurücklehnen? Pädagogen nie – die wollen sich ja im März 2020 sogar fragen, wie „Optimierung“ möglich ist! Aber das ist ein Thema für das inoffizielle Gespräch oder für das Gelächter über ein Fach, das sich vor modischen Vokabeln noch nie gescheut hat. Aber früher waren das wenigstens Kultur und Bildung – vergessene Zusammenhänge!

Namen, Orte, Programme – Vom Pädagogischen Seminar zum Institut für Erziehungswissenschaft

Daniel Erdmann & Klaus-Peter Horn

Die Geschichte der Pädagogik/Erziehungswissenschaft an der Georg-August-Universität Göttingen kann ausweislich der vorliegenden Literatur (stellvertretend Hoffmann 1987; Tütken & Hoffmann 1994; Rheinländer 2009; Hoffmann 2011) als gut erforscht bezeichnet werden. Schwerpunkte liegen dabei auf berühmten Vertretern des Faches wie Johann Friedrich Herbart, Herman Nohl, Erich Weniger, Heinrich Roth oder Klaus Mollenhauer – woran deutlich wird, dass die jüngere Phase der Göttinger Erziehungswissenschaft noch nicht sehr intensiv bearbeitet wurde. In institutioneller Hinsicht gibt es einige Studien zu den Entwicklungen bis in die 1950er Jahre hinein, die Zeit danach wird – bezogen auf das Pädagogische Seminar – eher kursorisch behandelt, während die Geschichte der Göttinger Pädagogischen Hochschule und ihrer Nachfolgeeinrichtungen von der Gründung bis zu ihrer Auflösung mehr Aufmerksamkeit erfahren hat. In diesem Kontext stehen die folgenden Bemerkungen zur Geschichte der universitären Pädagogik/Erziehungswissenschaft in Göttingen, in denen zum Teil einiges berichtet wird, was andernorts bereits bearbeitet wurde, zum Teil aber auch auf Aspekte eingegangen wird, die so bislang noch nicht thematisiert wurden. Wir befassen uns in drei

Abschnitten mit der wechselvollen Geschichte der Bezeichnungen der Organisation, in der die Pädagogik/Erziehungswissenschaft an der Universität Göttingen beheimatet war (1.), mit der ebenfalls wechselvollen Geschichte der Orte, an denen diese Organisation jeweils untergebracht war (2.), sowie abschließend mit Fragen nach inhaltlichem und programmatischem Wandel oder Kontinuität anhand der Bezeichnungen der Organisation (3.).

1. Namensgebung

Die Vorgeschichte des heutigen *Instituts für Erziehungswissenschaft* reicht bis in die Gründungsphase der Georgia Augusta im 18. Jahrhundert zurück (Tütken 1987a). Bereits in deren Gründungsjahr 1737 wurde für die Ausbildung der Lehrer an höheren Schulen ein *Philologisches Seminar* errichtet (s. ausführlich dazu Friedland 1959; Herrlitz 1987; Tütken 1987b), in dem vornehmlich Studenten der Theologie, die in dieser Zeit die Hauptgruppe der höheren Lehrer stellten, auf ihre Tätigkeit an den Schulen vorbereitet werden sollten. Im Zentrum dieses *Philologischen Seminars*, des ersten an einer deutschen Universität, standen die „Schulwissenschaften", also die Unterrichtsfächer der höheren Schule: „lateinische und griechische Grammatik, Übersetzungsübungen und Lektürekurse, Rhetorik und Altertumskunde, daneben auch ein wenig Mathematik und Astronomie, Physik, Geschichte, Geographie und Genealogie und selbstverständlich Philosophie" (Herrlitz 1987, S. 98). Daneben standen „pädagogische[] Übung und praktische[] Erfahrung" in einer „Übungsschule" (Herrlitz 1987, S. 98). Damit stellte *das Philologische Seminar* in gewisser Hinsicht den Vorläufer des ersten *Pädagogischen Seminars* der Universität Göttingen dar, das in Planungen um 1837 erstmals auftauchte, 1843 ein erstes und 1846 ein zweites, leicht überarbeitetes Statut erhielt und schließlich 1849 endgültig genehmigt wurde.

Dieses *Pädagogische Seminar* stand in einer sehr engen Verbindung zum *Philologischen Seminar* und bildete eine Art „Aufbaustufe" (Herrlitz 1987, S. 99) dazu. Es bestand aus zwei Abteilungen. Die erste, wissenschaftliche Abteilung wurde von einem Professor geleitet, allerdings von einem Professor der klassischen Philologie – einen Professor der Pädagogik oder gar Erziehungswissenschaft gab es damals noch nicht. Hier konnten bis zu vier Absolventen des *Philologischen Seminars*, die sich bewährt hatten und denen „vor ihrem Eintritte in den wirklichen Beruf eine erweiterte Gelegenheit zur unmittelbaren, theils theoretischen, theils praktischen Vorbereitung zu diesem" (Statut § 1, Nachrichten 1846, S. 9) angeboten werden sollte, für ein Jahr Aufnahme finden, wobei diese Aufnahme mit einem „Beneficium" (Statut § 4, Nachrichten 1846, S. 10), also einem Stipendium verknüpft war. Die Studenten kamen wöchentlich zu zwei- bis vierstündigen Übungen zusammen, in denen Abhandlungen pädagogischen Inhalts aus ihrer Feder diskutiert und Vorträge gehalten wurden (Statut § 6, Nachrichten 1846, S. 11). Darüber hinaus konnten die Studenten bereits in dieser ersten Abteilung eigene Unterrichtsversuche und eine Probelektion durchführen, wofür sie sich aber an den Direktor der zweiten Abteilung wenden mussten (Statut § 8, Nachrichten 1846, S. 12).

Direktor der zweiten, praktischen Abteilung war der Direktor des Göttinger Gymnasiums (Statut § 2). Hier wurden zunächst zwei, später vier Bewerber für zwei Jahre aufgenommen, die die erste Abteilung samt Probelektion sowie das daran anschließende Lehrer-Examen erfolgreich absolviert hatten. Die aufgenommenen Kandidaten erhielten eine „Remuneration", also ein Honorar, eine Vergütung (Statut § 9, Nachrichten S. 12-13). Im Mittelpunkt stand die Schulpraxis: die aufgenommenen Kandidaten mussten als „Hülfslehrer" in reduziertem Umfang Unterricht geben (12 Stunden in unteren oder mittleren Klassen, s. Statut § 10, Nachrichten 1846, S. 13). Zudem fanden regelmäßige Besprechungen mit dem Direktor über Pensum und Vorbereitung, Durchführung und Methode der Unterrichtsstunden statt (Statut § 11, Nachrichten 1846, S. 13f.). Der Direktor hospitierte bei den Hilfslehrern, die wiederum selbst auch bei anderen, erfahrenen Lehrern hospitieren sollten (Statut § 12, Nachrichten 1846, S. 14).

In wöchentlichen Konferenzen von Direktor und Hilfslehrern sollten

„a) ihr Unterricht geprüft und beurtheilt,
b) Gegenstände der Gymnasialdisciplin besprochen,
c) Relationen und Kritiken über Schulbücher und pädagogische Schriften erstattet,
d) Abhandlungen über Gegenstände des Unterrichts vorgelegt und vertheidigt, auch
e) von den einzelnen Candidaten Mittheilungen über ihre eigenen Studien und die Literatur ihrer besonderen Fächer gemacht werden." (Statut § 13, Nachrichten 1846, S. 14)

1889/90 kam das Ende des *Pädagogischen Seminars*, als in Preußen, wozu Göttingen inzwischen gehörte, eine neue Ausbildungsordnung für das höhere Lehramt erlassen wurde, die eine zweijährige Vorbereitungszeit nach dem Studium, bestehend aus einem Seminarjahr und einem Probejahr, vorsah. Damit entfiel die Existenzgrundlage des Göttinger *Pädagogischen Seminars*, für das sich nunmehr keine neuen Bewerber mehr fanden. Allerdings gab es keinen förmlichen Auflösungsbeschluss, so dass das *Pädagogische Seminar* de jure weiter existierte (Friedland 1959, S. 103; Herrlitz 1987, S. 105-106).

Dieses erste *Pädagogische Seminar* stellte in seiner Konstruktion eher einen Vorläufer der späteren außeruniversitären Studienseminare dar als den eines Universitätsinstituts. Ein pädagogisches Universitätsinstitut im engeren Sinne wurde in Göttingen erst nach der 1919 erfolgten Berufung Herman Nohls eingerichtet (zu Nohl s. Schepp 1987; Ratzke 1987). Nohl wurde zum 1. Januar 1920 zunächst auf ein Extraordinariat für praktische Philosophie mit besonderer Berücksichtigung der Pädagogik berufen, das im Juli 1920 darauf in ein persönliches Ordinariat umgewandelt wurde. Zum 1. April 1922 wurde Nohl die „durch den Staatshaushalt für 1921 neugegründete" ordentliche Professur für Pädagogik – die erste ordentliche Professur für dieses Fach in Preußen überhaupt – übertragen (UAG: Kuratorium, 1397, Bl. 46; UAG: Kuratorium, PA Nohl, Bl. 3, 6 und 12), wie ihm im Rahmen von Verhandlungen aufgrund eines Rufs nach Hamburg bereits am 28. Juni 1920 in Aussicht gestellt worden war (UAG: Kuratorium, 1226, Bl. 58). Im Zuge dieser Entwicklungen wurde Nohl auf Antrag von Georg Misch – das „Bedürfnis" sei „dringend", das „seit einigen Jahren eingegangene Pädagogische Seminar der Universität wieder neu einzurichten" (Misch an Universitätskurator am 14.2.1920: UAG: Kuratorium, 7702, Bl. 279) – und nach positiver Stellungnahme der

Fakultät im Juli 1920 zum Direktor des *Pädagogischen Seminars* ernannt, das „seit 1892 nicht mehr gearbeitet" (GAU 1923, S. 21) hatte, und das Seminar zugleich „mit erheblichen neuen Mitteln ausgestattet" (GAU 1923, S. 21).

Wie die Chronik der Georg-August-Universität für die Rechnungsjahre 1921/23 berichtet, „wurde das Pädagogische Seminar im Wintersemester 1922/23 zum Institut erweitert" (GAU 1925, S. 52). Als *Pädagogisches Institut* firmierte es dann auch seit dem Sommerhalbjahr 1923 in den Amtlichen Namenverzeichnissen der Georg-August-Universität (s. dort).

Nach der Zwangsemeritierung Nohls 1937 – er war zu der Zeit 58 Jahre alt – wurde sein Lehrstuhl nicht wiederbesetzt. Es ist vermutlich dem aus Gießen auf die Professur für Psychologie nach Göttingen berufenen Gerhard Pfahler zuzuschreiben, dass das *Pädagogische Institut* mit dem *Psychologischen Institut* in einem *Institut für Psychologie und Pädagogik* zusammengeführt wurde: Um im Vorfeld seiner endgültigen Berufung, die bereits seit Anfang 1937 zur Verhandlung steht, einige Rahmenbedingungen abzuklären, bittet Pfahler in einem Brief an den Rektor nicht nur um seine Zuordnung zur Philosophischen Fakultät, weil er seine Arbeit auf dem Gebiet der Psychologie eher einer geisteswissenschaftlichen Richtung zuordnet, sondern er bringt auch den Vorschlag ein, Psychologie und Pädagogik zusammenzubringen, da beide Fächer „immer mehr und immer tiefer zu einer inneren Einheit zusammengewachsen" seien und deswegen „schon äusserlich im Aufbau des Instituts diese Zusammengehörigkeit zum Ausdruck zu bringen" sei (Pfahler an Universitätsrektor am 23.5.1937: UAG: Kuratorium, 11027, unpag.).

Zwar hatte mit dieser Zusammenlegung, wie es in einem Schreiben des Reichsministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung an den Universitätskurator vom 29. März 1938 hieß, „das Pädagogische Seminar zu bestehen aufgehört" (UAG: Kuratorium, 1400, unpag.), doch bedeutete dies nicht das Ende oder einen grundsätzlichen Bedeutungsverlust der Pädagogik an der Universität Göttingen: Direktor des neuen Instituts wurde zum 1. April 1938 besagter Gerhard Pfahler, der nicht nur ausdrücklich auch die Pädagogik vertreten (Pfahler am 8.12.1937: UAG: Kuratorium, 2591, Bl. 108), sondern ebenso „die Aufgaben des früher von Professor Nohl innegehabten Lehrstuhls für Pädagogik […] übernehmen" sollte (Reichs- und Preußischer Minister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung an Pfahler am 20.1.1938: UAG: Kuratorium, 1397, unpag.). Es besteht also trotz der Neuzuordnung der Aufgaben der – auch politisch motivierte – Wunsch, die Pädagogik samt ihrer Bibliotheksbestände zu erhalten (Dekan der Philosophischen Fakultät an Reichsminister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung am 3.1.1942: UAG: Kuratorium, 11286, unpag.). Schließlich unterstützt auch der Kurator der Universität im weiteren Zeitverlauf – Pfahler und sein Nachfolger Bruno Petermann sind inzwischen wegberufen bzw. verstorben – nachdrücklich den Wunsch des Dekans der Philosophischen Fakultät nach einer „Versetzung der ausserplanmässigen Professur für Philosophie und Pädagogik der Universität Köln, Dr. Bodo Sartorius von Waltershausen, in die Philosophische Fakultät der Universität Göttingen" (Universitätskurator an Reichsminister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung

am 24.1.1942: UAG: Kuratorium, 11286, unpag.), um die Pädagogik in Göttingen (wieder) vertreten zu haben. Eine entsprechende Anordnung des Reichsministers für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung erging am 30. Juni 1942 (UAG: Kuratorium, 11286, unpag.). Der damalige Rektor der Universität Göttingen Hans Plischke äußert in einem Brief an Sartorius von Waltershausen aus dieser Zeit zudem den Wunsch, dieser möge das „vor einigen Jahren aufgelöste Pädagogische Institut wieder aufbauen" und in diesem Zusammenhang die „pädagogische Bibliothek aus dem Rahmen des Psychologischen Instituts wieder heraus[nehmen] und zur Grundlage eines selbständigen Instituts für Pädagogik [machen]" (Universitätsrektor an Sartorius von Waltershausen am 27.7.1942: UAG: Kuratorium, 11286, unpag.). Ebenso sieht der Dekan der Philosophischen Fakultät die Aufgabe für Sartorius von Waltershausen darin, „das Fachgebiet der Pädagogik hier wieder aufzubauen und neu zu entwickeln" (Dekan der Philosophischen Fakultät an Universitätskurator am 18.1.1943, UAG: Kuratorium, 11286, unpag.). Die Bedeutung, die der Pädagogik hier zugeschrieben wird, lässt sich schließlich auch daran ablesen, dass der Rektor der Universität im September 1943 dem Kurator der Universität in Verbindung mit der Bitte, einen Unabkömmlichkeitsantrag für Sartorius von Waltershausen zu stellen, darlegt, wie wichtig das Fachgebiet sei, und „daß die Erziehungswissenschaft nur an wenigen deutschen Universitäten vertreten" sei (Universitätsrektor an Universitätskurator am 23.9.1943: UAG: Kuratorium, 11286, unpag.). Letztlich kam es aber vor dem Ende des Krieges nicht mehr zu einem Wiederaufbau der Pädagogik, weil Sartorius von Waltershausen, bereits seit 1939 zum Kriegsdienst eingezogen, kurz nach seinem Dienstantritt in Göttingen offenbar im Sommer 1944 umgekommen ist (Tilitzki 2002, S. 345, Fußnote 598). Die Professur wurde, da es weder ein Lebenszeichen noch eine Verlustmeldung gab – Sartorius von Waltershausen wurde 1958 für tot erklärt (Tilitzki 2002, S. 345, Fußnote 598) –, nicht erneut besetzt. Nach dem Kriegsende kehrte Herman Nohl auf seine frühere Professur zurück und baute das vormalige *Pädagogische Institut* nun als *Pädagogisches Seminar* wieder auf, unter welcher Bezeichnung es bis zur Umbenennung in *Institut für Erziehungswissenschaft* im April 2013 bestanden hat.

Wir haben also folgende Benennungsvarianten: *Pädagogisches Seminar* (1919/20 bis 1922/23), *Pädagogisches Institut* (1922/23 bis 1937), *Institut für Psychologie und Pädagogik* (1937 bis 1945), erneut *Pädagogisches Seminar* (1945 bis 2013), *Institut für Erziehungswissenschaft* (ab 2013). Daneben existierte in Göttingen ab 1946 die Pädagogische Hochschule (PH). 32 Jahre lang bestanden das Pädagogische Seminar der Universität und die Pädagogische Hochschule mit sehr ähnlich klingenden Namen, aber doch als deutlich getrennte Institutionen in Göttingen nebeneinander. Mit dem Übergang der PH in die Universität musste 1978 ein Name für diese neue Universitätseinrichtung gefunden werden, der sie vom *Pädagogischen Seminar* unterschied. Der *Fachbereich Erziehungswissenschaften* (sic!) wurde geboren – das *Pädagogische Seminar* wechselte im Übrigen zu dieser Zeit, genauer: 1980, aus der Philosophischen Fakultät in den neuen Sozialwissenschaftlichen Fachbereich, die heutige Sozialwissenschaftliche Fakultät. Der *Fachbereich Erziehungswissenschaften* wurde 1996 noch in *Erziehungswissenschaftliche Fakultät* umbenannt, diese schließlich drei Jahre später zum 31.3.1999 aufgelöst (s. zur PH u.a. Kuss 1986;

Neumann 1986; GAU 1999; Hoffmann, Kuss & Neumann 2012). Es ist eine interessante Pointe, dass mit dem seit 2013 verwendeten Namen *Institut für Erziehungswissenschaft* die beiden Linien der Göttinger Erziehungswissenschaft, die universitäre und die PH-Linie, nunmehr verbunden sind, auch wenn bei der Umbenennung des *Pädagogischen Seminars* 2013 bewusst der Singular Erziehungswissenschaft gewählt wurde und klar ist, dass die universitäre Linie das Selbstverständnis des jetzigen *Instituts für Erziehungswissenschaft* prägt.

2. Standorte

Nicht nur die Geschichte der Namensgebung, sondern auch die Geschichte der Standorte endet mit der Pointe, dass das *Institut für Erziehungswissenschaft* nun in den 1971 fertiggestellten Erweiterungsbau der damaligen PH eingezogen ist. Wo war das Institut zuvor untergebracht?

Anfänglich wurde das *Pädagogische Seminar* samt seiner Bibliothek mangels eigener Räume im sogenannten neuen Seminargebäude im Nikolausbergerweg 13/15 (heute Nikolausberger Weg 15) (Preußischer Minister für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung an Universitätskurator am 6.7.1920: UAG: Kuratorium, 1263, Bl. 284) „vom Philosophischen Seminar beherbergt“ (GAU 1923, S. 21).

Ab Januar 1923 befanden sich die Räumlichkeiten des *Pädagogischen Instituts* im Erdgeschoss des 1921 eröffneten Waisenhauses der Theologischen Fakultät im Kreuzbergweg 57 (heute Kreuzbergring, siehe Tamke & Driever 2012); ein entsprechender Mietvertrag mit Wirkung zum 1. Januar 1923 wurde am 27. Januar 1923 unterzeichnet (UAG: Kuratorium, 2416, unpag.). Zu dieser Zeit befand sich das Waisenhaus nicht nur an der Peripherie der Universität, sondern auch jenseits des eigentlichen Stadtgebietes in „abgelegene[r] Gegend“ (Nohl am 15.7.1922 als Kommentar zu einem Brief: UAG: Kuratorium, 2416, unpag.). Der Anmietung der Räumlichkeiten ging ein Ringen um angemessene Mietbedingungen voraus, und das Mietverhältnis war von Beginn an auf eine Dauer von drei Jahren ausgelegt, nach denen das Waisenhaus die Räume wieder selbst nutzen wollte (Nohl am 15.7.1922 als Kommentar zu einem Brief: UAG: Kuratorium, 2416, unpag.). Dies wird bereits 1924 thematisiert, als der Kurator des Waisenhauses aufgrund der Verpflichtung zur Aufnahme vorschulpflichtiger Kinder eine Kündigung des Mietvertrages zum 1. Januar 1926 in Aussicht stellt (Nohl an Universitätskurator am 13.11.1924: UAG: Kuratorium, 2416, unpag.). Nohl drängt entsprechend bereits zu dieser Zeit auf die Beschaffung neuer Räumlichkeiten (Nohl an Universitätskurator am 13.11.1924: UAG: Kuratorium, 2416, unpag.), die Suche nach Möglichkeiten der Unterbringung gestaltet sich jedoch aufgrund der allgemeinen Raumnot der Universität als sehr schwierig.

Im Waisenhaus befanden sich neben der Wohnung des seinerzeitigen Assistenten Erich Weniger (Nohl an Universitätskurator am 20.1.1923: UAG: Kuratorium, 2416, unpag.) und der Hausmeisterin des *Pädagogischen Instituts* (Nohl an Universitätskurator

am 3.3.1923: UAG: Kuratorium, 2416, unpag.) zunächst auch der dem Institut angegliederte Kindergarten sowie die 1928 eingerichtete private Volksschulklasse (GAU 1931, S. 96; zur Errichtung der Schulklasse siehe auch UAG: Kuratorium, 1263, unpag.).

Dem zunehmenden Raumbedarf des Waisenhauses und auch dem Wunsch nach eigenen Räumen des *Pädagogischen Instituts* hoffte man durch einen für längere Zeit in Verhandlung stehenden Umzug in die alte Frauenklinik am Geismartor entsprechen zu können (Verhandlungen dazu liefen im Zeitraum von spätestens 1925 bis 1930; siehe UAG: Kuratorium, 2416, sowie UAG: Waisenhaus, 64). Nachdem sich weitere Verzögerungen des Umzugs in die alte Frauenklinik andeuteten, sprach der Waisenhauskurator im Juni 1928 eine endgültige Kündigung an das *Pädagogische Institut* aus (Waisenhauskurator an Universitätskurator am 21.6.1928: UAG: Kuratorium, 2416, unpag.). Der zunehmend unwahrscheinlicher werdende Umzugsplan (siehe dazu UAG: Kuratorium, 2452) nötigte das *Pädagogische Institut* schließlich zu Zugeständnissen an das Waisenhaus, um die Kündigung des Mietvertrages zumindest in Teilen noch hinauszuzögern, bis eine endgültige Raumlösung gefunden werden konnte: Der Waisenhauskurator verlangte wenigstens die teilweise Räumung des Waisenhauses durch das *Pädagogische Institut* zum 1. April 1929 – namentlich handelte es sich bei dem in Verhandlung stehenden Teil um den Ostflügel, in dem sich unter anderem der Kindergarten des Instituts befand (Nohl an Universitätskurator am 1.12.1928 und 28.12.1928: UAG: Kuratorium, 2416, unpag.). Der Ende 1928 noch in Aussicht stehende Umzug des *Pädagogischen Instituts* in die alte Frauenklinik ließ Nohl dieser Teilräumung zum 1. April 1929 schließlich zustimmen.

Die dadurch pressierende Suche nach neuen Mieträumen schien zunächst aussichtslos, da fraglich war, „ob überhaupt geeignete Räume in Göttingen angeboten werden" (Preußisches Hochbauamt an Universitätskurator am 20.12.1928: UAG: Kuratorium, 2416, unpag.). In diese Zeit fiel allerdings auch der Ankauf des Grundstücks Friedrichstraße 1 samt darauf befindlichem Gebäude durch die Universität, wobei dieser Grundstückskauf der günstigen Lage und dem guten Preis geschuldet war und zunächst „ganz ohne Rücksicht auf den jetzt etwa zunächst ins Auge gefassten Zweck der Verwendung" erfolgte, jedoch bereits mit dem Hintergedanken, dass „für praktische Universitätszwecke, irgendwelche Institute usw. […] der Platz unter allen Umständen von allergrösstem Wert [wird] sein können" (Universitätsrektor an Universitätskurator am 4.7.1928: UAG: Kuratorium, 2438, unpag.). So zieht der Preußische Minister für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung Anfang 1929 schließlich in Erwägung, diese neuen Räumlichkeiten für das *Pädagogische Institut* zu nutzen, nachdem Nohl ihm in persönlichen Gesprächen die Raumnot seines Instituts dargelegt hatte (Minister für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung an Universitätskurator am 3.1.1929: UAG: Kuratorium, 2438, unpag.). Auch wenn klar war, dass eine solche Unterbringung keine vollständige Lösung für das *Pädagogische Institut* sein konnte – weswegen eigentlich andere Seminare zur Unterbringung in der Friedrichstraße 1 im Gespräch waren – stimmte Nohl dieser Idee eingedenk der Situation im Waisenhaus zu mit dem Vorhaben, in der Friedrichstraße sowohl den Kindergarten als auch die Volksschulklasse unterbringen zu können (Nohl an Universitätskurator am 14.1.1929: UAG: Kuratorium, 2438, unpag.). „Im Mai 1929 mußte ein Teil des Instituts in das Haus Friedrichstraße 1 verlegt werden", heißt es entsprechend

in der Chronik der Georg-Augst-Universität für die Rechnungsjahre 1927-1930 (GAU 1931, S. 96). Diese Nachricht wurde ebenfalls in der Chronik folgendermaßen kommentiert:

> *„So wertvoll der dortige Garten für Kindergarten und Schulklasse des Instituts ist, so bleibt die Zerreißung des Instituts in zwei so entfernt getrennte Gebäude auf die Dauer schwer zu ertragen, und es besteht die Hoffnung und das dringende Verlangen, mit dem nächsten Semester endlich eigene Räume zu gewinnen." (GAU 1931, S. 96-97)*

Diese Hoffnung auf eigene Räume sollte schließlich 1931 erfüllt werden: Das Ableben des Geheimrats Voigt führte dessen Erbengemeinschaft zu dem Entschluss, das Haus Wagnerstraße 1 der Universität zum Kauf anzubieten. Gleichwohl anfänglich ein entsprechender Kauf durch die Leitung der Universität „wegen der an sich zwar schönen, aber doch von den Universitäts-Instituten entfernten Lage fast ausgeschlossen [schien]" (Universitätskurator an Voigt am 24.1.1931: UAG: Kuratorium, 2459, unpag.), bat Nohl Anfang 1931 – auch mangels in Aussicht stehender Alternativen und entsprechender finanzieller Mittel – um den Ankauf des Grundstückes für sein Institut (Nohl an Universitätskurator am 1.1.1931: UAG: Kuratorium, 2459, unpag.). Nach einigen Verhandlungen über angemessene Kaufbedingungen und Preis kam ein Kauf schließlich am 21. Mai 1931 zustande (UAG: Kuratorium, 2459, unpag.) und im Herbst 1931 zog das *Pädagogische Institut* in die Wagnerstraße 1 um (Nohl an Universitätskurator am 6.6.1932: UAG: Kuratorium, 1263, unpag.), wohin auch die zwischenzeitlich in die Friedrichstraße ausgelagerten Teile überführt wurden.

Dort hatte das Institut allerdings zunächst nur für eine vergleichsweise kurze Zeit sein Domizil. Nach der Zusammenlegung des *Pädagogischen Instituts* mit dem *Institut für Psychologie* zum *Institut für Psychologie und Pädagogik* mit Sitz in der Paulinerstraße 21 wurde das Haus in der Wagnerstraße ab 1938 von anderen Einrichtungen genutzt: Für universitäre Zwecke stand das Gebäude neben der nationalsozialistischen Dozentenakademie auch dem *Philosophischen Seminar* zu Verfügung, das in Folge der Emeritierung Nohls neben den Räumen des *Pädagogischen Instituts* auch Teile der Gelder und dessen Assistentenstelle übernahm (Reichs- und Preußischer Minister für Wissenschaft, Erziehung und Volksbildung am 3.4.1938: UAG: Kuratorium, 2460, Bl. 12 u. 13), ebenso wie die Bibliothek des *Pädagogischen Instituts* in dieser Zeit zwischen dem Philosophischen Seminar und (in größeren Teilen) dem *Institut für Psychologie und Pädagogik* aufgeteilt wurde. Daneben richteten sich wissenschaftliche Assistenten des *Philosophischen Seminars* (Amtliches Namenverzeichnis, Verzeichnis der Vorlesungen für das Winterhalbjahr 1939/40), aber auch der zwischenzeitliche Direktor (in Vertretung) des *Instituts für Psychologie und Pädagogik* Hans Heyse (Dekan der Philosophischen Fakultät an Universitätsrektor am 22.2.1941: UAG: Kuratorium, 1398, Bl. 1 sowie GAU o.J. <1941>, S. 40) dort häuslich ein. Nach 1945 setzten sich Nohl und sein Nachfolger Erich Weniger dafür ein, dieses Gebäude für das *Pädagogische Seminar* zurück zu erhalten, was auch mit den Jahren gelang – zum September 1953 räumte schließlich auch Heyse seine Wohnung, so dass das Haus beinahe vollständig dem *Pädagogischen Seminar* zur Verfügung stand (Ratzke 1987, S. 211; siehe auch Weniger an Universitätskurator am 1.8.1953:

UAG: Kuratorium, 1264, Bl. 108). Der letzte Auszug eines Universitätsangestellten aus einer Wohnung in der Wagnerstraße 1 ist für das Jahr 1963 dokumentiert (Universitätskurator an Direktor des Pädagogischen Seminars am 2.4.1963: Archiv IfE: Wagner/Hainholz, unpag.). Das *Pädagogische Seminar* blieb bis 1989 in der Wagnerstraße 1.

Als das Seminar in den 1960er Jahren in personeller Hinsicht ausgebaut wurde – zu der einen Professur kamen zwei weitere hinzu – war allerdings der Platz in der Wagnerstraße nicht mehr ausreichend, und das Seminar expandierte auch räumlich: Im Herbst 1969 wurden Räume im Hainholzweg 19 angemietet, die bis dahin der Unterbringung der in Göttingen verbliebenen Mitarbeiter eines Forschungsprojekts von Hartmut von Hentig, der 1968 ja nach Bielefeld berufen worden war, gedient hatten (Roth an Universitätskurator am 27.10.1969: Archiv IfE: Wagner/Hainholz, unpag.). Diese Räume wurden nach Anmietung durch das *Pädagogische Seminar* u.a. durch die Arbeitsgruppe Unterrichtsforschung und durch die Projektgruppe *Soziale Interaktion in der Gesamtschule* (SIGS) genutzt (Mietvertrag vom 12.11.1969: Archiv IfE: Wagner/Hainholz, unpag.; Tütken an Universitätskurator am 20.1.1972: Archiv IfE: Wagner/Hainholz, unpag.). 1975 erübrigte die Tatsache, dass verschiedene Planstellen gesperrt wurden bzw. unbesetzt blieben, in Verbindung mit neu hinzugekommenen Gebäuden (s.u.) den Bedarf an diesen Räumen im Hainholzweg 19, so dass der Mietvertrag wieder aufgelöst wurde (Herrlitz an Universitätskurator am 22.9.1975: Archiv IfE: Wagner/Hainholz, unpag.). Im Wintersemester 1971 kam die Calsowstraße 73 hinzu, die neben Bibliotheksräumen ebenfalls u.a. für die Arbeitsgruppe Unterrichtsforschung angemietet wurde (Tütken an Universitätskurator am 20.1.1972: Archiv IfE: Wagner/Hainholz, unpag.), aber auch Räume für Veranstaltungen bereithielt (Archiv IfE: Verw. 72/73, unpag.). Durch die Berufung Klaus Mollenhauers nach Göttingen und die damit verbundene Zusage zur Einrichtung eines sozialpädagogischen Laboratoriums, das in der Wagnerstraße seinen Sitz haben sollte, entstand ein neuerlicher Bedarf an weiteren Räumlichkeiten (Herrlitz an Sonderbevollmächtigten der Niedersächsischen Landesregierung für den Ausbau der Universität am 15.11.1972: Archiv IfE: Wagner/Hainholz, unpag.). Daraufhin wurden im Juli 1974 dem *Pädagogischen Seminar* schließlich Räume im Hainholzweg 32 zugewiesen (Universitätskurator an Direktor des Pädagogischen Seminars am 16.7.1974: Archiv IfE: Wagner/Hainholz, unpag.), wo neben Bibliotheksbeständen zunächst schwerpunktmäßig die Professur Herrlitz ihren Sitz hatte.

Seit (spätestens) 1977 besaß das *Pädagogische Seminar* mit dem Kreuzbergring 24 einen vierten Standort, wo nun die Arbeitsgruppe für Unterrichtsforschung ansässig war (Haller an geschäftsführenden Direktor des Pädagogischen Seminars am 9.12.1977: Archiv IfE: Wagner/Hainholz, unpag.). Die seit 1979 stattfindenden Diskussionen über Möglichkeiten einer Neugliederung der Fachbereiche der Philosophischen Fakultät bzw. um die Zuordnung des *Pädagogischen Seminars* zum Fachbereich Sozialwissenschaften hatten Auswirkungen auf die Struktur des *Pädagogischen Seminars* sowie auf dessen räumliche Verteilung: Der Arbeitsbereich *Allgemeine Didaktik und Unterrichtsforschung* wurde nach Vereinbarungen aus dem Zeitraum 1979/80 dem *Institut für Kommunikationswissenschaften* zugeordnet und sollte seinen Sitz fortan im Kreuzbergring 24 haben. In einem Schreiben des Präsidenten der Universität vom 26. Mai 1981 wurden die Diensträume im

Kreuzbergring 24 dem *Pädagogischen Seminar* entzogen und als Ersatz Diensträume in der Geiststraße 11 (damals Zahnklinik der Universität) zugewiesen (Archiv IfE: Wagner/Hainholz, unpag.). Ab dem Wintersemester 1982/83 schließlich sind sowohl besagter Arbeitsbereich als auch die zugehörigen Räume in der Geiststraße 11 nicht mehr dem *Pädagogischen Seminar*, sondern dem *Institut für Kommunikationswissenschaften* zugeordnet.

Zum Wintersemester 1989/90, das Seminar war inzwischen durch weitere Professuren und zahlreiche Ratsstellen personell noch einmal gewachsen, wurden die verschiedenen Standorte zugunsten des Gebäudekomplexes in der Baurat-Gerber-Straße 4-6 aufgegeben. Der Umzug dorthin fand im September 1989 statt (Protokoll einer Mitgliederversammlung vom 11.7.1989: Archiv IfE: MAV 1989-1998, unpag.). Hier hatte das *Pädagogische Seminar* seinen Sitz bis zum Ende des Wintersemesters 2012/13.

Der Waldweg kam erstmals 1999 als möglicher Sitz des *Pädagogischen Seminars* zur Sprache, als in einem Schreiben vom 4. Januar 1999 der Vizepräsident Fritz-Dieter Wöhler den Umzug in den Waldweg empfahl (Protokoll der Vorstandssitzung vom 13.1.1999: Archiv IfE: Protokollbuch Vorstand Päd. Seminar, unpag.). Als institutioneller Zufall lässt sich bezeichnen, dass in dieser Zeit bereits Personal des *Pädagogischen Seminars* im Waldweg 26 ansässig war: Mit der Auflösung des *Instituts für Interkulturelle Didaktik*, das seinen Sitz im Waldweg 26 hatte, wurde die Personalstelle dessen Direktors Hans-Dieter Haller dem *Pädagogischen Seminar* zugewiesen (Protokoll der Vorstandssitzung vom 15.1.1998: Archiv IfE: Protokollbuch Vorstand Päd. Seminar, unpag.). Haller blieb zunächst im Waldweg 26 (Protokoll der Vorstandssitzung vom 21.4.1999: Archiv IfE: Protokollbuch Vorstand Päd. Seminar, unpag.), zog allerdings im Jahr 2001 in die Baurat-Gerber-Straße 4-6 um (Protokoll der Vorstandssitzung vom 29.10.2001: Archiv IfE: Protokollbuch Vorstand Päd. Seminar, unpag.).

Ab dem Sommersemester 2002 war es die Bibliothek des *Pädagogischen Seminars*, die als erster Bestandteil des *Pädagogischen Seminars* in den Waldweg 26 umzog, was in der Absicht begründet lag, durch eine Zusammenlegung den Bücherbestand der Bibliothek der ehemaligen Pädagogischen Hochschule bzw. des *Fachbereichs Erziehungswissenschaften* zu erhalten. Laut Personal- und Vorlesungsverzeichnis befand sich seit 2006 mit Rainer Watermann erneut – und diesmal in geplanter Weise – auch ein personeller Teil des *Pädagogischen Seminars* im Waldweg 26. Dieser Umstand lässt sich auch auf die personelle Expansion des *Pädagogischen Seminars* zurückführen. Zeitlich steht diese räumliche Erweiterung außerdem mit der Gründung des *Zentrums für empirische Unterrichts- und Schulforschung* (ZeUS) im Jahr 2004 in Verbindung. Zum Sommersemester 2013 ist das *Pädagogische Seminar* komplett in den Waldweg umgezogen, und zugleich wurde die Umbenennung in *Institut für Erziehungswissenschaft* vollzogen (GAU 2013, S. 495).

3. Inhalte und Programme

Abschließend soll ein Blick auf die Inhalte und Programme des *Pädagogischen Instituts* resp. *Seminars* und des *Instituts für Erziehungswissenschaft* geworfen werden. Stehen diese in Verbindung mit den verschiedenen Bezeichnungen für die Einrichtung, deren Geschichte hier im Mittelpunkt steht? Was hat es mit den unterschiedlichen Bezeichnungen im Allgemeinen und im Speziellen auf sich? Drückt sich darin eine je spezifische Programmatik aus?

Ein Blick in die Universitätsgeschichte im Allgemeinen zeigt, dass die im 18. und vor allem im 19. Jahrhundert erfolgte Einrichtung von Seminaren als „formale Organisation in der formalen Organisation Universität" (Stichweh 1994, S. 147) dem Zweck diente, die kurze Studienzeit von in der Regel lediglich drei Jahren um ein weiteres, der Vertiefung und Ergänzung der Fachkenntnisse dienendes Jahr für einige ausgewählte Studenten zu verlängern (s. dazu Stichweh 1984, S. 364-374; Stichweh 1994, S. 146-150). Nach Rudolf Stichweh sind vier Momente für die Seminare prägend gewesen: eine sehr selektive Zulassungspraxis – auch das *Pädagogische Seminar* des 19. Jahrhunderts nahm jährlich lediglich zwei bzw. vier Kandidaten auf –, die „Lehre, die Defizite zu kompensieren versuchte, die eigenständiger Arbeit im Wege standen", die „Lehrerbildung, da der Blick auf die Schule als künftiger Beschäftigungsort meist der äußere Anlaß der Gründung eines Seminars war und dieser Gesichtspunkt immer im Blick behalten werden mußte" und – insbesondere für die naturwissenschaftlichen Seminare – der „Forschungsbezug" (Stichweh 1994, S. 147). Im Verlauf des 19. Jahrhunderts, in dem die „fortgeschrittene Lehre" immer stärker Einzug in den Normalbetrieb der Universität erhielt (Stichweh 1994, S. 148), verloren Seminare in der ursprünglichen Form ihre Berechtigung. Dies wurde unterstützt durch die Abschaffung der Stipendien für die Seminaristen in Preußen Ende der 1880er Jahre. In den naturwissenschaftlichen Fächern wurden die Seminare in dieser Zeit zudem von forschungsbezogenen „Instituten" abgelöst (Stichweh 1984, S. 379-382), in denen zwar auch Praktika eine große Rolle spielten, jedoch in Form von Experimentalpraktika, nicht von pädagogischen Praktika – eine Entwicklung, für die Göttingen im Übrigen ebenfalls wegweisend war (s. am Beispiel der Physik: Stichweh 1984, S. 381-383).

Das erste *Pädagogische Seminar* des 19. Jahrhunderts sollte dementsprechend eine Verbindung von wissenschaftlicher und praktischer Ausbildung herstellen, um die Ausbildung für den Lehrberuf zu verbessern (so auch Carl Otfried Müller 1838/39 nach Friedland 1959, S. 91). In der Kombination von Lektüre und Diskussion einerseits, Unterrichtsvorbereitungen und Unterrichtsdurchführungen andererseits stellte es dabei eher einen Vorläufer der späteren (und heutigen) außeruniversitären Studienseminare dar als den eines Universitätsseminars. 1920 wurde trotzdem zunächst – wie bereits erwähnt – die zwar aufgegebene, doch de jure nie geschlossene Einrichtung namens *Pädagogisches Seminar* reaktiviert und Nohl zu deren Direktor ernannt. Was führte nun 1922/23 zu der Namensänderung in *Pädagogisches Institut*?

Eine erste, einfache Antwort auf diese Frage könnte darin gefunden werden, dass die Benennungen von Universitätsinstituten einer gewissen Beliebigkeit und Zufälligkeit unterliegen. Man sollte das Ganze also vielleicht nicht so wichtig nehmen. Dies wäre aber vielleicht doch zu einfach, auch wenn eine gewisse Evidenz für die Beliebigkeitsthese bis heute nicht von der Hand zu weisen ist, wie ein Blick auf die Vielfalt der Bezeichnungen heutiger erziehungswissenschaftlicher, pädagogischer, bildungswissenschaftlicher Institute, Seminare, Fachbereiche oder Fakultäten zeigt.

Da in der o.g. Chronik 1921/23 (GAU 1925, S. 52) von einer Erweiterung des *Pädagogischen Seminars* zu einem Institut die Rede war, könnte die Antwort auf die Frage nach den Gründen für die Umbenennung auch darin liegen. Worin bestand aber diese Erweiterung? Zunächst einmal ist daran zu denken, dass Nohls Professur anfangs ein Extraordinariat war, also eine in der alten Universitätsverfassung minderberechtigte Professur (Schmeiser 1994, S. 60-62). Erst 1922 wurde die Professur zu einem Ordinariat aufgewertet. Zugleich damit wurde der Professur ein eigener Etat sowie eine außerplanmäßige, d.h. jährlich neu zu beantragende Assistentenstelle zugewiesen, die ab 1. Januar 1923 besetzbar war (Ratzke 1987, S. 201; Vertrag zwischen Erich Weniger und Universitätskurator vom 14.2.1923: UAG: Kuratorium, 1262, unpag.). Sieht man dies als die genannte Erweiterung an, ist die Begründung einer eigenen organisatorischen Einheit die logische Folge. Die Pädagogik emanzipierte sich damit von der Philosophie und dem *Philosophischen Seminar*.

Doch klärt dies noch nicht die Frage, warum aus dem *Pädagogischen Seminar* ein *Pädagogisches Institut* wurde. Vor dem Hintergrund der zeitgenössischen Entwicklungen, in denen die Nachwirkungen der Hochphase der experimentellen Pädagogik noch zu spüren waren, ist die Gründung eines Pädagogischen Instituts unter dem der geisteswissenschaftlichen Pädagogik zuzurechnenden Fachvertreter H. Nohl sehr erklärungsbedürftig. Die experimentellen Pädagogen hatten sich am Modell der Naturwissenschaften orientiert; wäre ein Vertreter dieser Richtung der Erziehungswissenschaft nach Göttingen berufen worden, wäre der Name *Pädagogisches Institut* also einschlägig gewesen. Dies zeigt auch die 1920 erfolgte Gründung einer *Unterabteilung für angewandte Psychologie und psychologische Pädagogik* in der Psychologischen Abteilung des Philosophischen Seminars unter Leitung des Privatdozenten Wilhelm Baade: Nach einem Erlass des Ministers für Wissenschaft, Kunst und Volksbildung vom 1. Dezember 1919 hatte Baade die Aufgabe, „die Pädagogik in ihrem Zusammenhange mit der modernen wissenschaftlichen Psychologie […] zu vertreten“ (Baade an Universitätskurator am 15.2.1920: UAG: Kuratorium, 5709, Bl. 3); Baade strebte darum die „Errichtung eines Instituts für pädagogische Empirie“ an (Denkschrift Baades vom 12.5.1920: UAG: Kuratorium, 5709, Bl. 12). Baade starb allerdings bereits 1922, die Unterabteilung wurde dem Ordinarius für Psychologie anempfohlen (s. dazu UAG: Kuratorium, 5709). Zu Nohl aber passt diese Namensvariante beim ersten Hinsehen nicht, sie ist allerdings vielleicht auch als Reaktion auf die Baadesche Initiative bzw. auf das Ende der für Baade gegründeten *Unterabteilung für angewandte Psychologie und psychologische Pädagogik* anzusehen, die nach der Verlagerung der Psychologie in die Mathematisch-Naturwissenschaftliche Fakultät 1923 nur

noch als *Unterabteilung für angewandte Psychologie* firmierte (UAG: Philosophische Fakultät, II. Ph. 26.a).

Sollte die Wahl der Bezeichnung *Pädagogisches Institut* eine Orientierung an dem Muster der naturwissenschaftlichen Institute und eine Abkehr vom früheren *Pädagogischen Seminar* zum Ausdruck bringen? Mit Blick auf die Angliederung eines Kindergartens sowie einer Schulklasse an das *Pädagogische Seminar* ließe sich dies erst einmal bezweifeln, denn das sieht doch dem *Pädagogischen Seminar* der früheren Jahre ähnlich. Bedenkt man aber, dass Nohl, der die Praxis der Übungsschule aus seiner Zeit an der Universität Jena kannte, diese Übungsschule ablehnte und die praktisch-pädagogische Ausbildung „der späteren praktischen Einführung" „überlassen" wollte, (Nohl 1927/[1929], S. 188), und dass er einen Erlass begrüßte, „der den Studierenden das mehrwöchige Hospitieren in den Ferien empfahl" (Nohl 1927/[1929], S. 188), dann erfährt die Vermutung, dass *nicht* an die Tradition des ersten *Pädagogischen Seminars* angeknüpft werden sollte, eine Stützung. Nohl plädierte für eine „theoretisch-pädagogische[] Ausbildung" (Nohl 1927/[1929], S. 188), wobei im Examen die „Fragen aus der Erziehungswissenschaft" die „entscheidenden sein" sollten, „denn der Prüfling soll in ihm nachweisen, daß er nicht bloß in seiner Fachwissenschaft, sondern auch in der Ideenwelt seiner künftigen Lebensarbeit zu Hause ist" (Nohl 1927/[1929], S. 189). Die Schulklasse und der Kindergarten sind in dieser Perspektive eher als Orte der verstehenden, sinnauslegenden Beobachtung der Erziehungswirklichkeit zu verstehen, als dass sie eine praktische Tätigkeit der Studierenden in Gang setzen sollten. Diese Vermutung wird gestützt durch die Berichte der Leiterin des Kindergartens, Lily Prößdorf, bzw. des Leiters der *Institutsschule*, Hans Netzer, die beide betonten, dass die beiden Einrichtungen zwar den Kontakt zur pädagogischen Wirklichkeit aufrecht erhalten sollten, dies aber als Orte der Anschauung, nicht als Übungseinrichtungen für die Studierenden (was die aktive Mitarbeit, zumindest im Kindergarten, nicht ausschloss) (Nachlass Nohl: Cod. Ms. H. Nohl 872c, Bl. 48 bzw. 225). Das entspricht aus geisteswissenschaftlicher Sicht durchaus dem, was die experimentellen Pädagogen in Anlehnung an die Naturwissenschaften im Rahmen eines Pädagogischen Instituts verwirklicht hätten – Baade wollte im *Institut für pädagogische Empirie* eine „Versuchsstation" einrichten, die „[…] neu entstehendes Wissen vermitteln [soll], keine ‚Praxis'" (Denkschrift Baades vom 12.5.1920: UAG: Kuratorium, 5709, Blatt 12) – und konnte somit signalisieren: Auch wir verstehen uns als Tatsachenforscher, aber eben nicht experimentell-pädagogisch, sondern geisteswissenschaftlich-hermeneutisch. Dies lässt sich möglicherweise auch als ein Versuch deuten, zumindest in Teilen zu entkräften, was Baade noch 1920 an Pädagogischen Seminaren im Allgemeinen kritisiert hatte:

> *„Die bisher bestehenden pädagogischen Institute (Seminare) dienen z.T. überhaupt nicht der pädagogischen Praxis, sondern beschränken sich auf Studien über die Erziehungs-Ideale vom ethitischen [sic!] und kulturphilosophischen Standpunkte aus. Dem in der Schule um die Verwirklichung von Erziehungs-Idealen hart kämpfenden Lehrer ist aber hiermit allein nicht gedient. Was er am schmerzlichsten vermisst, sind im allgemeinen nicht die Ziele, sondern die*

Mittel." (Denkschrift Baades vom 12.5.1920: UAG: Kuratorium, 5709, Bl. 14; i. Orig. m. Herv.).

Dass diese Kritik auch auf das *Pädagogische Institut* in Göttingen zutraf, kann man an folgender Beschreibung der Aufgaben des Instituts durch Nohl erkennen:

„Wie jedes Hochschulinstitut hat auch das Pädagogische Institut ein Doppeltes zu leisten. Das Eine ist die Weiterentwicklung der pädagogischen Wissenschaft und die augenblicklich besonders dringliche Erziehung von Lehrern der Pädagogik. […] Das Andre ist die Ausbildung der Studierenden für ihren pädagogischen Beruf, ihre Umschaltung aus der Facheinstellung zu pädagogischer Gesinnung und Formkraft." (Nohl: Das pädagogische Institut in Göttingen, 16.9.1922: UAG: Kuratorium, 2416, unpag.)

Nohl bewegt sich mit der „Ausbildung" von „Gesinnung und Formkraft", mit der „neue[n] innere[n] Haltung und de[m] richtigen pädagogischen Blick und Griff über das blosse Wissen hinaus" (Nohl: Das pädagogische Institut in Göttingen, 16.9.1922: UAG: Kuratorium, 2416, unpag.) deutlich im geisteswissenschaftlich-hermeneutischen Horizont und will einen erkennbar anderen Beitrag zur universitären Vorbereitung auf den „pädagogischen Beruf" leisten, als es die experimentell-pädagogisch orientierte Fokussierung auf „Mittel" für den Unterricht beabsichtigt, wie sie Baade formulierte. Nohl lehnte 1920 die von Georg Misch vorgeschlagene Eingliederung des Instituts von Baade, das der angewandten Psychologie nicht nur im Bereich der Pädagogik, sondern auch der Arbeits-, Wirtschafts- und politischen Psychologie dienen sollte (Baade an Universitätskurator am 14.7.1920: UAG: Kuratorium, 5709, Bl. 16), in das *Pädagogische Seminar* „wegen des umfassenderen Zwecks des geplanten Instituts", ab (Dekan der Philosophischen Fakultät an Müller, Misch und Nohl am 26.7.1920 mit hand- bzw. maschinenschriftlichen Stellungnahmen von Müller, Misch und Nohl: UAG: Math.-Nat. Pers., 2, unpag.) – was ihn nicht daran hinderte, 1922 nach dem Tod Baades die Einrichtung einer psychologischen Abteilung in seinem zu gründenden *Pädagogischen Institut* unter Nutzung der Ausstattung des Baadeschen Instituts zu projektieren (Nohl: Das pädagogische Institut in Göttingen, 16.9.1922: UAG: Kuratorium, 2416, unpag.). Diese Abteilung sollte „zunächst ausschließlich im Dienst der praktischen Ausbildung der Studierenden stehen, um sie in der Technik der psychologischen Pädagogik (Personalaufnahmen, Begabung und Berufseignungsprüfungen, Statistik und Korrelationsrechnungen usw.) einzuführen." (Nohl: Das pädagogische Institut in Göttingen, 16.9.1922: UAG: Kuratorium, 2416, unpag.).

Nach 1945 wurde aus dem 1937 aufgelösten *Pädagogischen Institut* wieder das *Pädagogische Seminar*. Nohl beantragte am 13. September 1945 die Wiederherstellung des *Pädagogischen Seminars* (UAG: Kuratorium, 1264, Bl. 2) und in den Universitätsakten taucht der Name *Pädagogisches Institut* nach 1945 nicht mehr auf. Es ist allerdings weder in der Überlieferung der Universität noch im Nachlass Nohls eine explizite Erklärung dafür zu finden, warum in der Folgezeit nur noch vom *Pädagogischen Seminar*, nicht mehr vom *Pädagogischen Institut* die Rede ist. Eine Vermutung geht dahin, dass mit der Bezeichnung

Pädagogisches Seminar eine deutliche Abgrenzung zu dem zwischen 1937 und 1945 bestehenden *Institut für Psychologie und Pädagogik* vorgenommen werden sollte, das 1937 ja finanziell und bezüglich der Bibliotheksbestände sehr stark von der Emeritierung Nohls und der Auflösung des *Pädagogischen Instituts* profitiert hatte (UAG: Rektorat, 5240; UAG: Philosophische Fakultät, II. Ph. 26.d). Die Abgrenzung gegenüber diesem aus Sicht Nohls wohl als nicht legitim zu bezeichnenden Nachfolgeinstitut wäre durch die Rückkehr zum alten Namen *Pädagogisches Institut* nicht so klar zum Ausdruck gekommen.

Seit April 2013 lautet der neue Name für die nunmehr 100 Jahre alte Einrichtung der Universität *Institut für Erziehungswissenschaft*. Vor die Aufgabe der Umbenennung in Institut (statt Seminar) gestellt, stand als alternative Bezeichnung neben *Institut für Erziehungswissenschaft* bzw. *Erziehungswissenschaftliches Institut* nicht so sehr *Pädagogisches Institut* oder *Institut für Pädagogik* im Vordergrund, als vielmehr die Bezeichnung *Institut für Bildungswissenschaft(en)* bzw. *Bildungswissenschaftliches Institut*. Mit letzterem hätten wir allerdings einen Etikettenschwindel begangen, denn Erziehungswissenschaft geht in Bildungswissenschaft(en) ebenso wenig auf, wie Bildungswissenschaft(en) sich auf Erziehungswissenschaft reduzieren ließe(n) (Terhart 2012). In Anlehnung an die Namen der meisten äquivalenten Einrichtungen an den anderen deutschen Universitäten, aber auch mit der programmatischen Absicht, die Wissenschaftlichkeit und Forschungsorientierung des Faches, das hier vertreten wird, deutlich zu machen – gibt man im Internet als Suchbegriff *Institut für Pädagogik* ein, findet man neben wenigen Universitätsinstituten v.a. außeruniversitäre praktisch-pädagogisch ausgerichtete Institute –, wurde schließlich der Name *Institut für Erziehungswissenschaft* gewählt.

Spuren wissenschaftlicher Pädagogik an der Georgia Augusta 1766-1803

Katharina Vogel

Jubiläen werden gerne zum Anlass genommen, die Bedeutsamkeit des eigenen, in diesem Fall universitären Standortes hervorzuheben, meist mit Verweis auf lokale Prominenzen, die über die Stadt- bzw. Universitätsgrenzen hinaus einen gewissen Bekanntheitsgrad erlangt haben. Dem Standort Göttingen mangelt es nicht an prominenten Vertretern der (wissenschaftlichen) Pädagogik bzw. Erziehungswissenschaft: Während Johann Matthias Gesner vielleicht eher denjenigen ein Begriff ist, die sich mit der Geschichte der Aufklärungspädagogik bzw. des Neuhumanismus beschäftigen, dürften u.a. Johann Friedrich Herbart, Herman Nohl, Erich Weniger, Heinrich Roth, Klaus Mollenhauer und Hartmut von Hentig durchaus einer breiteren fachlichen Öffentlichkeit bekannt sein.

Jubiläen setzen in ihrem Angewiesen-Sein auf ein konkretes Datum außerdem eine Zäsur voraus, derer man sich erinnert. Die Gründung des Pädagogischen Seminars ist eine solche Zäsur, auch deshalb, weil im Jahr 1920 in Göttingen endlich

‚etwas' institutionalisiert wird, über dessen Abwesenheit an der ‚aufgeklärten Universität' man sich nicht erst heute wundern kann[36].

Der folgende Text ignoriert diese beiden anlassbezogenen Weichenstellungen und beschäftigt sich mit den – für die wissenschaftliche Pädagogik – ausdrücklich weniger prominenten Akteuren im Kontext universitärer Pädagogik nicht nur *vor 1920*, sondern auch *vor 1802*: Denn die Geschichte der Pädagogik als wissenschaftliches Interessengebiet der Georg-August-Universität beginnt nicht erst mit der Gründung des Pädagogischen Seminars, auch nicht mit dem Eintreffen der pädagogischen und später erziehungswissenschaftlich rezipierten Prominenz Johann Friedrich Herbarts. Der *Beobachtungszeitraum* generiert sich über die Berufung des im Bereich der wissenschaftlichen Pädagogik überaus aktiven Theologen Johann Peter Millers im Jahr 1766 bis zur Ankunft Johann Friedrich Herbarts im Jahr 1802 bzw. 1803 und nimmt damit einen Zeitraum (und Personen) in den Blick, über den bzw. die wir vergleichsweise wenig wissen. Primäre Quelle und roter Faden für die Betrachtung sind die in den „Göttingischen Anzeigen von gelehrten Sachen" (im Folgenden: GA) veröffentlichten Lehrveranstaltungen an der Georg-August-Universität, die mit Zusatzinformationen angereichert werden.

1766-1776: Theologie und Pädagogik

Johann Peter Miller, der u.a. bei Johann Lorenz von Mosheim zwischen 1745 und 1747 Philologie, Philosophie und Theologie in Helmstedt studiert hatte, folgte Mosheim als Hauslehrer seiner Kinder 1747 nach Göttingen und wurde dort 1748 zum Magister ernannt (Wagenmann 1855, S. 749). Im Jahr 1766 – nachdem er ab 1751 als Rektor in Helmstedt und ab 1756 als Rektor des Gymnasiums in Halle gewirkt hatte (Wagenmann 1855, S. 749) – nahm er den Ruf zum ordentlichen Professor der Theologie an die Georg-August-Universität an:

> *„Der durch seine übrige Schriften, und durch die Fortsetzung der Mosheimischen Moral rühmlich bekannte bisherige Rector zu Halle, Herr Miller, ist als Professor Theologiae Ordinarius hieher berufen, und wird zu Anfang des künftigen halben Jahres hier seyn, und seine Collegia anfangen" (GA vom 18. und 20.9.1766, S. 889).*

Im Veranstaltungsverzeichnis der Theologischen Fakultät findet sich im Jahr 1768 die erste ‚wissenschaftlich-pädagogisch' anmutende Lehrveranstaltung, die durch Miller angekündigt wird:

[36] Johannes Tütken beschreibt „[d]ie Anfänge der Pädagogik im 18. Jahrhundert" (1987) an der Georg-August-Universität ausführlich, insbesondere in Bezug auf die Frage, „warum die Institutionalisierung der Erziehungswissenschaft an der Universität Göttingen während des ‚pädagogischen Jahrhunderts' unterblieben ist" (Tütken 1987, S. 14) und hinsichtlich der personellen Situation im Kontext der wissenschaftlichen Pädagogik in Göttingen; der vorliegende Text stellt eine um einige Perspektiven angereicherte Ergänzung dar.

„Von der öffentlichen und privat pädagogischen Klugheit, Personen von beiderlei Geschlechte zum Guten zu bilden, wird Hr. D. Miller öffentlich Mittewochens und Sonnabends von 11 bis 12 Uhr nach Regeln handeln, die er selbst dictiren will" (GA vom 22.9.1768, S. 932).

Im Jahr 1769 erscheint Millers Schrift „Grundsätze einer weisen und christlichen Erziehungskunst" im Verlag Daniel Friedrich Kübler (und wird 1771 in einer überarbeiteten, 2. Auflage erneut publiziert). Sein Vorhaben formuliert Miller hier wie folgt:

„Ich kündige mit nichten eine ganz neue Erziehungsart an; nein, ich mache nur die, bisher gewöhnliche Art, die Jugend zu unterweisen und zur Tugend zu bilden, indem ich sie allenthalben auf Grundsätze baue, gewisser; leite daraus mehrere Folgerungen und Maximen her, befestige also alles, was daran gut ist und bemerke nur hie und da einige Fehler, die Unerfahrene wider jene Principien begehen." (Miller 1769, S. 6-7)

Verweise auf Millers „Grundsätze" finden sich in mehreren Lehrveranstaltungsankündigungen der Folgejahre[37], wobei bemerkenswert ist, dass auch Lehrveranstaltungen, die in der späteren Philosophischen Fakultät angekündigt werden, sich auf sie beziehen; die Schrift selbst wird in den „Göttingischen Anzeigen von gelehrten Sachen" positiv rezensiert: nicht nur Millers praktisches Wirken in Erziehungsfragen, auch seine Vorreiterposition in Bezug auf wissenschaftliche Beschäftigungen mit der Erziehung werden betont:

„In Küblers Verlag hat der Herr D. Miller Grundsätze einer weisen und christlichen Erziehungskunst auf 13 Octavbogen herausgegeben. Nicht blos die Wichtigkeit des Gegenstandes darf die Vermehrung einer so großen Menge von Schriften, die von der Erziehung handeln, durch diese neue, entschuldigen. Der Nahme ihres Verfassers, der von einem sehr großen Theil der Erziehung in seinen vorigen Aemtern eine vieljährige Erfahrung erlanget und noch dazu der Moral seinen Fleiß vorzüglich gewidmet, gereichet ihr schon zur Empfehlung und die ganz besondere Bestimmung derselben unterscheidet sie von den übrigen merklich. Wir wissen zwar sehr wol, daß auf mehreren Universitäten Collegia

[37] Chronologisch bis 1773: 1770: „Die Erziehungskunst lehrt Herr Prof. Schlözer Montags, Mittwochens, Donnerstags und Freytags um 1 Uhr nach Millers Grundsätzen einer weisen Erziehungskunst" (GA vom 13.9.1770, S. 962). 1771: „Wie man Kinder erziehen muß, ist Hr. Prof. Schlözer gesonnen, Montags und Dienstags um 1 Uhr zu lehren. Er legt dabey des Hrn. D. Millers Anweisung zum Grunde" (GA vom 19.9.1771, S. 971). 1773: „Die theologische Moral trägt Hr. D. Miller um 2 Uhr vor. Was aber daraus besonders auf die Glückseeligkeit des häuslichen Lebens Beziehung hat, wird eben derselbe öffentlich, Montags, Dienstages, Donnerstages und Freytages um 11 Uhr vortragen, und auch zu-gleich seine Grundsätze einer weisen und christlichen Erziehungskunst erläutern" (GA vom 8.4.1773, S. 346). „Die theologische Moral lehrt Hr. D. Miller sechs mal in der Woche um 2 Uhr nach seinem in dieser Messe herausgegebenen Lehrbuche der christlichen Moral; nach welchem er auch öffentlich um 11 Uhr die Pflichten des Ehestandes, der Eltern, der Hausherrn, nebst den Pflichten der bürgerlichen und kirchlichen Verfassung, ingleichen die Rathschläge zur Erziehung der Kinder sechsmal in der Woche vortragen wird" (GA vom 13.9.1773, S. 938).

gehalten werden, welche die Absicht haben, die Studiosos zum Unterricht junger Leute zubereiten, und zu diesem Zweck auch Lehrbücher, wie von unserm sel. Gesner, geschrieben worden, allein wenn zwischen Unterricht zukünftiger so genanter Gelehrten, zumal in öffentlichen Schulen, und der Erziehung der Kinder im Ganzen ein Unterschied zugegeben werden mus, so wird dem Hrn. D.M. die Ehre bleiben, daß er die Erziehungskunst, als eine akademische Wissenschaft, zuerst abgehandelt und darüber Vorlesungen hält. Und in dieser Absicht hat er nicht allein Regeln gegeben, sondern sie auch aus algemeinen physischen und moralischen Grundsätzen hergeleitet. Nach einer Einleitung und dem Vortrag der Grundgesetze wird alles, was zu bemerken, auf folgende Hauptklassen gebracht […]. Unserer Einsicht nach ist die Einrichtung so gemacht, daß es Eltern und Lehrern von allerley Art zu einer Art von Handbuch dienen kan, und dieses würden wir aus der Ursach wünschen, weil dadurch unfehlbar neue Erfahrungen und neue Beobachtungen entstehen würden, deren Mittheilung dem Hrn. D.M. nach seiner eignen Versicherung, nicht allein angenehm seyn, sondern auch die Erziehungskunst selbst immer vollkomner machen mus" (GA vom 22.4.1769, S. 441-442).

In den ersten zehn Jahren nach Millers Berufung finden sich – zusammengefasst – nicht nur im Lehrveranstaltungsangebot der Theologischen Fakultät, sondern – vertreten durch August Ludwig Schlözer[38] – auch in der Philosophischen Fakultät (mit Verweis auf Millers Schrift) verdichtete Spuren der wissenschaftlichen Beschäftigung mit dem Thema Erziehung.

1776-1789: Theologie, Pädagogik und Philosophie

Die Zusammenarbeit mit der Philosophischen Fakultät erreicht in den nächsten Jahren ein neues Niveau: Im Jahr 1776 arbeiten Miller und der Professor für Philosophie Johann Heinrich Feder, der mit seiner kontroversen Schrift „Der neue Emil oder von der Erziehung nach bewährten Grundsätzen" (1774) bereits einen gewissen Bekanntheitsgrad im wissenschaftlich-pädagogischen Diskurs seiner Zeit erlangt hatte, offenbar im Bereich der Lehre zusammen (vgl. Tabelle 1).

[38] Tütken schreibt zur Rolle Schlözers: „An Rousseau und den Philanthropen scheiden sich die Geister der zweiten Jahrhunderthälfte. Im Unterschied zu Heyne, Feder und Miller war August Ludwig Schlözer (1735-1809) ein entschiedener Gegner der Philanthropen und insbesondere Basedows. […] Unter seinen pädagogischen Schriften soll hier nur die Streitschrift gegen Basedow hervorgehoben werden. Sie erschien als deutsche Übersetzung und ausführlichere Kommentierung einer pädagogischen Veröffentlichung des Franzosen L. R. de la Chalotais. Für die Übersetzung waren nach Schlözers Aussage zwei Motive maßgebend: Einmal hob seiner Meinung nach der Stand und die Manier des Verfassers ‚die in den Augen manchen Pöbels noch verächtliche Pädagogik' […], zum anderen eignete sie sich vorzüglich zur Kritik Basedows." (Tütken 1987, S. 28-29).

Tabelle 1: Pädagogische Lehrveranstaltungen zwischen 1776 und 1789

Jahr	Person	Bereich	Verweis im GA
1776	Feder	Philosophie	„Disputirübungen ausser den bereits angezeigten hält Hr. Prof. Feder öffentlich Mittwochens und Sonnabends um 7 Uhr über pädagogische Gegenstände“ (GA vom 2.3.1776, S. 225).
1776	Miller	Philosophie	„Die Pädagogik wird Hr. D. Miller dreymal in der Woche öffentlich lehren. Hieher gehören auch Hrn. Prof. Feders vorher angezeigte Disputirübungen“ (GA vom 2.3.1776, S. 226).
1776	Eckard	Philosophie	„Die Erziehungskunst wird Hr. Candidat Eckard auf besonderes Verlangen nach Hrn. D. Millers Grundsätzen Rathschläge geben, und zuweilen in Gegenwart seiner Freunde Unterrichtsübungen mit Kindern anstellen; auch den Werth oder Unwerth gewisser neuer Bücher zum Unterrichte prüfen“ (GA vom 29.8.1776, S. 890).
1776	Feder	Philosophie	„Ausser den sonst schon angezeigten Disputirübungen wird Hr. Prof. Feder die seinigen über die zu diesem Ende herausgegebenen Aphorismos paedagogicos öffentlich fortsetzen“ (GA vom 29.8.1776, S. 890).
1777	Eckard	Philosophie	„Zur Pädagogik erbietet sich Hr. Candid. Eckard Anweisung zu geben, praktis. Uebungen anzustellen u. die zu dieser Absicht nöthige Bücherkenntniß beyzufügen“ (GA vom 17.3.1777, S. 257).
1777	Eckard	Philosophie	„Die zur Erziehung und Ausbildung der Jugend erforderlichen Sach– und Sprachkenntnisse wird Hr. Candidat Eckard historisch u. praktisch bekannt machen, und die Lehrart in Rücksicht auf beyde durch Erklärung des Büschingischen liber Latinus erläutern“(GA vom 15.9.1777, S. 890).
1777	Feder	Philosophie	„Ausser den sonst schon angezeigten Disputirübungen wird Hr. Pr. Feder die seinigen über die zu dem Ende herausgegebenen Aphorismos paedagogicos oder auch über andere Sätze Dienstags um 11 Uhr öffentl. fortsetzen“ (GA vom 15.9.1777, S. 890).
1778	Eckard	Philosophie	„Zur Pädagogik erbietet sich Hr. Candid. Eckard nach Hrn. Millers Grundsätzen Anweisung zu geben, auch will er die nöthige Bücherkunde und einige Nachricht von den vornehmsten teutschen Schulen, wöchentlich in 5 Stunden vortragen“ (GA vom 6.4.1778, S. 338-339).
1779	Feder	Philosophie	„Philos. Disputirübungen stellt Hr. Pr. Feder besonders über pädagog. oder auch psychol. Sätze an“ (GA vom 13.9.1779, S. 898-899).
1780	Feder; Meiners	Philosophie	„Disputirübungen ausser den bereits angezeigten halten über pädagogische und überh. philos. Gegenstände Mitw. und Sonnab. um 7 Uhr Hr. Pr. Feder, in einer belieb. Stunde auch Hr. Pr. Meiners“ (GA vom 6.3.1780, S. 241).

Jahr	Per-son	Bereich	Verweis im GA
1782	Miller	Theolo-gie	„Die Jugend weise u. christl. zu erziehen gibt Hr. D. Miller öffentl. In 5 Stn. D. Woche um 10 Uhr nach s. Religionsb. Anweis., u. stellt in eben d. Stde Sonn. Catech. Übungen an (GA vom 18.3.1782, S. 260).

Feders „Aphorismi Paedagogici in usum disputatorii" erscheinen 1776 im Göttinger Verlag *Dieterich* und umfassen 22 Textseiten. In seiner Autobiographie schreibt Feder:

> *„Bis ans Ende setzte ich auch, als ein publicum, das disputatorium fort; mit besonderem Vergnügen, weil immer einige der besten Köpfe Antheil nahmen. Ich hatte dabey die Nebenabsicht, Subjecte (herv.) zu Hauslehrern (herv.), die so häufig von mir verlangt wurden, kennen zu lernen. Darum ließ ich auch Aphorismos paedagogicos drucken, über welche disputiert werden sollte. Diese Einrichtung mißfiel aber; wurde daher bald aufgegeben. Dennoch erreichte ich jene Absicht ziemlich. Denn ein solches Collegium, wenn zumal die Disputierenden selbst die Theses wählen dürfen, giebt manche Gelegenheit, nicht nur mit den Fähigkeiten, sondern auch den Gemüthseigenschaften, bekannt zu werden." (Feder 1825, S. 89)*

Zwischen 1782 und 1787 werden keine Lehrveranstaltungen mit pädagogisch anmutender Semantik angeboten; in den Jahren 1787 und 1788 finden sich drei Veranstaltungen, die nun wieder in der Theologie angeboten werden[39].

Im Jahr 1789 stirbt Miller. Seine wissenschaftlich-pädagogischen Leistungen finden auch in seinem Nachruf Erwähnung:

> *„Er hatte die Studien eines Schulmannes mit in die Theologie hinübergebracht. Seine Verdienste um die christliche Moral und um die Pädagogik, auf welche er zuerst die Aufmerksamkeit seiner Zeitgenossen erweckte, ehe noch die turbulente Zeitperiode der pädagogischen Schriftstellerey eintrat, werden unvergeßlich bleiben" (GA vom 13.6.1789, S. 953).*

Mit Miller geht der Georg-August-Universität anscheinend auch das pädagogische Lehrangebot verloren; das ändert sich erst fast zehn Jahre später durch den Privatdozenten Wilhelm Friedrich Lehne.

---

[39] Im Jahr 1787: „Um die Religion populär und pädagogisch zu behandeln wird Hr. D. Miller um 2 Uhr sein christl. Religionsbuch öffentl. in 5 Std die Woche erläutern" (GA vom 29.9.1787, S. 1554); „Ueber d. wicht. Gegenstände e. gründl. Pädagogie wird Hr. M. Raff in 2 St. d. W. um 4 Uhr Ausk. geben." (GA vom 29.9.1787, S. 1561). 1788: „Ueber die guten u. bösen Gemüthscharaktere und Beyspiele, welche in den 4 Evangel. vorkommen, hält Hr. D. Miller solche harmon. Vorless., daß er besond. das entwickele, was für Psychologie, Ethik, Pädagogik und Pastoral wichtig scheinen dürfte, um 2 Uhr öffentlich" (GA vom 13.9.1788, S. 1466-1467).

1798-1803: Pädagogik und Philosophie

Am 9. Juli 1798 erscheint in den „Göttingischen Anzeigen von gelehrten Sachen" durch Heyne die Meldung:

> *„Am 24. März d. J. vertheidigte Hr. Wilh. Friedr. Lehne, aus Einbeck, seine Abhandlung: Dissertatio Systematis desciplinae paedagogicae conspectum exhibens. Octav 30S. Der Hr. M. und Dr. Lehne hat sich ganz dem Studium der Pädagogik gewidmet, auch den Vorlesungen über diesen wichtigen Zweig unserer Kenntnisse, welche in unsern Zeiten so viele Erweiterung erhalten haben. Rousseau und Basedow warfen uns in die Extrema. Mit Mühe brachten uns verständige Pädagogen wieder in die Mittelsphäre zurück; aber den rechten Standpuncte haben wir doch noch nicht gefaßt; in mancher Rücksicht ist es immer noch ein Tappen und Fußen, wo der rechte Pfad seyn möchte, auf dem man einhergehen soll. Der Verf. sucht den Fehler im Theoretischen. Die neue Philosophie habe billig ein Principium gesucht, aber Alles bloß auf den moralischen Menschen berechnet, auf den physischen und bürgerlichen Menschen keine Rücksicht genommen. Er gibt hier dagegen den Grundriß einer Pädagogik, welche den theoretischen mit dem practischen Theile vereinigen soll." (GA 9.7.1798, S. 1084-1086)*

Lehne, der im selben Jahr eine Lehrtätigkeit in der Theologischen Fakultät aufnimmt (z.B. GA vom 15.9.1798, S. 1466), wird in den Jahren 1798 und 1799 auch in der Philosophischen Fakultät vertreten sein – dort mit vornehmlich pädagogischem Lehrangebot:

> *„Populäre Moral, Hr. M. Lehne, nach Snell's Critik der VolksMoral. Ein System der Pädagogik, eben ders., nach s. eig. Handb." (GA vom 15.9.1798, S. 1472).*

> *„Den theoret. Theil der Pädagogik erbietet sich Hr. M. Lehne, nach s. Handb. (Gött. bey Brose 1799), vorzutragen. Über die Bildung des Volkes durch öffentl. Erziehung, Religion u. Gerechtigkeitspflege, gedenkt eben ders., nach Pestalozzi's Grundsätzen, eine Vorlesung zu halten." (GA vom 16.3.1799, S. 424).*

Lehnes oben genanntes ‚eigenes Handbuch' ist das 1799 im Göttinger Verlag Johann Daniel Gotthelf Brose erschienene „Handbuch der Pädagogik nach einem systematischen Entwurfe", das er Christian Gotthilf Salzmann widmet. Lehne verstirbt, bevor er die als mehrbändiges Handbuch geplante Schrift vollenden kann.

Lehne bleibt – jedenfalls im universitären Lehrverzeichnis – bis zu Herbarts Ankunft in Göttingen die letzte sichtbare Spur universitärer Pädagogik, sieht man von einer Veranstaltung im Jahr 1803 ab, die Johann Christian Daniel Wildt im selben Jahr – mit Verweis auf eine Schrift August Hermann Niemeyers – ankündigt: „Die Anthropologie und Pädagogik, Hr. Prof. Wildt, nach Niemeyer, um 7 Uhr." (GA vom 26.3.1803, S. 497).

Haupt- und Nebendarsteller: Spuren in und nach Göttingen

Was zeigt dieser Einblick in die Lehrveranstaltungsverzeichnisse? Zunächst gibt er Hinweise auf Protagonisten und Nebendarsteller im Lehrbetrieb der (wissenschaftlichen) Pädagogik an der Georg-August-Universität; lehrend wie auch publizistisch nehmen der Theologie-Professor Johann Peter Miller, der Philosophie-Professor Johann Georg Heinrich Feder und der Privat-Dozent Wilhelm Friedrich Lehne einen besonderen Stellenwert ein, indem sie nicht nur in der Lehre explizit pädagogische Themen bearbeiten, sondern auch über die Publikation von mehr oder weniger einschlägigen Texten am pädagogischen Diskurs teilnehmen. Das Lehrangebot verweist aber auch auf weitere Personen, die die Pädagogik in der universitären Lehre vertreten, z.B. den Göttinger Professor Christoph Meiners, der 1780 gemeinsam mit Feder „Distributirübungen" anbietet. Meiners

> *„war bereits als Knabe bei der Schuljugend durch sein Erzählertalent beliebt, machte aber in den Lerngegenständen geringe Fortschritte und fühlte sich auch am Gymnasium zu Bremen, welches er seit 1763 besuchte, von jedem grammatischen Unterrichte so abgestoßen, daß er sich zum Privatstudium zurückzog, welches lediglich im Lesen zahlreicher Bücher bestand, wobei ihn besonders Rabener, De la Mettrie und Rousseau anzogen. In gleicher Weise verfuhr er auch an der Universität Göttingen, an welcher er von 1767—1770 als Studirender inscribirt war, aber unter Hintansetzung aller Vorlesungen sich nur in massenhafter Benutzung der Bibliothek bewegte. Doch faßte der Philosoph Feder ein Interesse an dem eigenthümlichen jungen Manne, welcher auch an einer von der Berliner Akademie (1769) gestellten Preisaufgabe über die menschlichen Neigungen sich nicht ganz erfolglos betheiligte, und desgleichen war ihm der Historiker Spittler wohl gewogen; beiden Männern trat er in der Folge näher und mit ersterem verband ihn später innige und dauernde Freundschaft. Von der Universität heimgekehrt arbeitete er eine Schrift „Revision der Philosophie" aus, welche 1772 anonym erschien und unter scharfer Beurtheilung der neueren Erscheinungen den Standpunkt vertrat, daß alle Philosophie auf Psychologie gegründet werden müsse. Diese Leistung wurde für genügend erachtet, ihn zum außerordentlichen Professor in Göttingen zu ernennen (1772), worauf er 1775 zum Ordinarius vorrückte. In den Vorlesungen vertrat er Psychologie, Aesthetik, Geschichte der Philosophie und Geschichte der Religionen; seit 1776 war er Mitglied der Göttinger Societät und in den Jahren bis 1786 benutzte er mehrfach die Ferien zu Reisen, um die Schweiz und verschiedene Gegenden Deutschlands kennen zu lernen; verheirathet war er mit einer Tochter des Professors Achenwall. Aus der staunenswerthen, ja nahezu entsetzlichen Menge seiner schriftstellerischen Leistungen gehören wenige dem Gebiete der speculativen Philosophie an, in welcher er der erwähnten Grundanschauung treu blieb, sowol in seinem ‚Abriß der Psychologie' (1773) als auch im „Grundriß der Seelenlehre" (1787); er stand überhaupt jenen Halbwolffianern nahe, welche mit Locke's Empirismus einverstanden waren und der durch Kant begonnenen Bewegung kein Verständniß entgegenbrachten, daher er*

auch sich mit Feder in der Herausgabe der antikantischen ‚Philosophischen Bibliothek' (1788-1791) verband" (Prantl 1885, S. 224-226).

Meiners und Feder begegnen – für Meiners offenbar mindestens in Teilen nicht ganz schmerzfrei – mindestens einmal den pädagogischen Prominenzen Joachim Heinrich Campe und Johann Bernhard Basedow; Feder schreibt:

„Das Dessauische Philanthropin lernte ich auf einer Rückreise von Berlin, in Gesellschaft der damals in Göttingen studierenden Herren Rehberg und von Reben und Collegen Meiners kennen; als Campe schon hinberufen, aber noch nicht von Berlin, wo wir ihn sahen, angekommen war. Basedow empfing uns mit seiner bekannten Treuherzigkeit; und noch keine volle Viertelstunde waren wir beisammen, als er in lauten Tönen des Scherzes zu uns sagte: ‚Nun, Ihr Göttinger, Ihr wißt ja Alles, oder glaubt Alles zu wissen; was für eine Conclusion paßt denn zu allen Prämissen'? Unter traulichen Schlägen auf die Schulter – gegen welche Meiners protestirte, so kräftig waren sie – erhielten wir die Belehrung, daß ergo bibamus! diese Conclusion sey. Lieb behielt ich den Mann auch nach dieser Bekanntschaft; aber an Achtung gewann er nicht; ich bemerkte allerley, was für den practischen Pädagogen nicht paßt. Wolke war nicht anwesend, sondern in Leipzig auf der Messe. Ich lernte ihn viel später, als er aus Rußland zurück kam, und mit der Pasigraphie sich beschäftigte, in Göttingen kennen. Auch er entsprach nicht meinem Ideale eines Pädagogen; ungleich mehr Salzmann [den er zuvor in Schnepfenthal traf, KV] und Campe" (Feder 1825, S. 109).

Im Bereich der pädagogischen Publizistik, aber auch im Rahmen der praktischen Pädagogik in Göttingen hat sich der „Schulmann und Jugendschriftsteller" (Binder 1888, S. 158) Georg Christian Raff einen Namen gemacht; Raff, der 1787 in der Theologie über „d. wicht. Gegenstände e. gründl. Pädagogie" (vgl. Fußnote 39) unterrichtet,

„besuchte das Gymnasium zu Ulm, bezog hierauf die Universität Göttingen, wo er sich vorzugsweise pädagogischen Studien zuwandte und dann dem Lehrerberufe sich widmete; er starb als Director des dortigen städtischen Lyceums. Seine Persönlichkeit ist für die Entwickelung der Methodik des Unterrichts in den Realien und hier besonders der Naturgeschichte von Bedeutung. Raff's Bestreben war auf die Begründung einer dem jugendlichen Anschauungs- und Fassungsvermögen angepaßten leichten und vornehmlich die Lernlust anregenden Belehrungsart gerichtet. Als das förderlichste Mittel hierfür erschien ihm, den Unterrichtsstoff der Realien in ausschließlich in dialogischer anregender Form geschriebenen Lehr- und Lesebüchern der Jugend vorzuführen. Zu diesem Zwecke verfaßte R. mehrere in dieser Art behandelte Jugendschriften, die beifällige Aufnahme fanden und besonders beim Privatunterricht ziemlich lange im Gebrauch blieben; von diesen sind hauptsächlich hier zu erwähnen seine „Geographie für Kinder", die 1778 erschien und später von Andre verbessert und fortgesetzt wurde, 1790-92, 3 Bde., dann kommt ganz besonders in Betracht die „Naturgeschichte für Kinder", die er gleichfalls 1778 veröffentlichte und die vielfache Auflagen selbst noch in neuerer Zeit erfuhr." (Binder 1888, S. 158-159).

Reichweite Göttinger Pädagogik(en)

Betrachtet man den Markt wissenschaftlich-pädagogischer Grundlagenliteratur bis 1850[40], lässt sich nachzeichnen, welchen ‚Impact' die Göttinger Akteure im Diskurs um Form und Funktion wissenschaftlicher Pädagogik hatten. Die Autoren Miller, Feder, Raff und Lehne werden in unterschiedlichem Ausmaß zitiert:

- Johann Peter Miller wird bei Bock (1780), Trapp (1780), Snell (1784), Niemeyer (1796), Pölitz (1806), Wörlein (1830) und Gräfe (1845) zitiert;
- Johann Georg Heinrich Feder wird bei Miller (1771), Trapp (1780), Heusinger (1794), Heusinger (1795), Niemeyer (1796), Pölitz (1806), Hillebrand (1816), Wörlein (1830) und Gräfe (1845) zitiert;
- Georg Christian Raff wird in keinem der untersuchten Werke zitiert;
- Wilhelm Friedrich Lehne wird bei Pölitz (1806), Hillebrand (1816), Wörlein (1830), Gräfe (1845) und Thaulow (1845) zitiert.

Am häufigsten wird Miller genannt[41]; Referenzen auf Miller finden sich insbesondere in den – in Bezug auf den beobachteten Zeitraum – zeitnah folgenden Publikationen von Trapp (Versuch einer Pädagogik, 1780) und Bock (Lehrbuch der Erziehungskunst zum Gebrauch für christliche Eltern und künftige Jugendlehrer, 1780). Er wird jedoch auch von späteren Autoren zur Kenntnis genommen, wenn auch durch seltenere Nennungen (Snell 1784; Niemeyer 1796; Pölitz 1806; Wörlein 1830; Gräfe 1845) (vgl. Abbildung 8).

[40] Die nun folgenden Analyseergebnisse sind Teil einer Auskopplung aus dem seit 2017 DFG-geförderten Projekt „Was ist erziehungswissenschaftliches ‚Grundwissen'? Wissensgeschichtliche Analysen". Das Projekt verfolgt das Ziel, einen Beitrag zur erziehungswissenschaftlichen Wissens-, Wissenschafts- und Wissenschaftsgeschichtsforschung zu leisten, indem es die Grundgestalt der Disziplin im Spiegel ihrer Lehr-, Einführungs- und Grundwissen-Schriften in fünf wissensgeschichtlichen Querschnitten vom ausgehenden 18. Jahrhundert bis zum Jahr 2000 rekonstruiert und analysiert. Der aktuell vorliegende Datensatz befindet sich noch in Arbeit und hat bis dato keinen Anspruch auf Vollständigkeit.

[41] Hier wird unterschieden zwischen ‚Nennungen', d.h. die summierte Gesamtzahl aller Erwähnungen eines Autors innerhalb eines Textes bzw. mehrerer Texte, und ‚Referenzen', worunter pro Werk nur eine Erwähnung zählt.

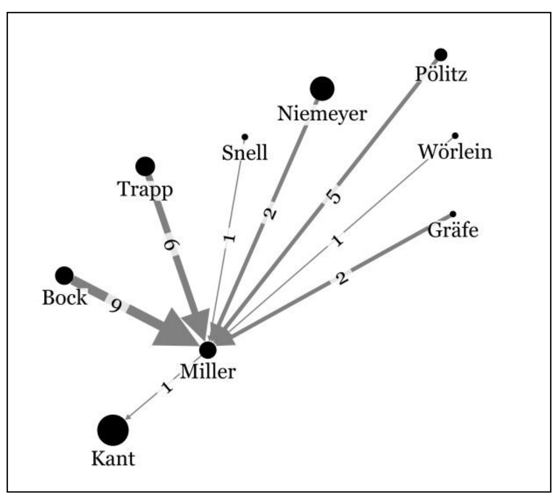


Abbildung 8: Referenzen von Miller auf andere Autoren aus dem Datensatz (hier zur Illustration Kant) und von anderen Sammlungsautoren auf Miller; die Ziffer bezeichnet die Zahl der Nennungen innerhalb des Werkes.

Insbesondere bei Trapp, Bock und Snell finden sich Nennungen, die Miller einen hohen Stellenwert im pädagogischen Diskurs zusprechen:

> *„Man sollte denken, es wäre genug, daß für die grossen Namen eines Comenius, Locke, Gesner, Facciolati, Reimarus, Miller, Basedow für sich hat. Aber so sehr sich auch sonst die Menschen nach Auctoritäten bestimmen, so siegt doch auch hier die Gewohnheit" (Trapp 1780, S. 424-425).*

> *„Daß sie [die Erzieher, KV] keine Pädagogik hören, wenn sie auch Gelegenheit dazu haben, und nie in Versuchung gerathen, die Erziehungsschriften eines Ehlers, Miller, Resewitz, Basedow, Feder, Rousseau, Locke u.a.m. zu lesen, weil sie voraussetzen, daß sie das alles schon wissen, und sich auf die Fertigkeit verlassen, die sie sich in dem gewöhnlichen Schlendrian erworben haben" (Trapp 1780, S. 450).*

> *„Was sie [die Erzieher, KV] zu lernen haben, (man versteht leicht, daß ich nicht (herv.) auswendiglerrnen (herv.) meine), ist ein System der Pädagogik, wovon ich bisher einen vollständigen Entwurf gegeben habe; […] Was sie zu lesen haben, sind Bücher, die sich theils (herv.) unmittelbar, theils mittelbar (herv.) auf ihr Hauptgeschäfte beziehn. Zu den ersten rechne ich den Aristoteles, Quinctilian, Plutarch, Comenius, Locke, Fenelon, Rousseau, von der Erziehung, Miller, Ehlers […]" (Trapp 1780, S. 452).*

> *So „sind doch bisher nur wenige, zu (herv.) pädagogischen Vorlesungen (herv.) eigentlich abgefaßte (herv.) Lehrbücher (herv.) erschienen. Außer [Aufzählung] Millers Grundsätzen einer weisen und christlichen Erziehungskunst, 3) […] sind nicht viel mehrere bekannt, die zu solchem Endzweck auch nur einigermaßen könnten in Vorschlag gebracht werden" (Bock 1780, VR pag. 4).*

„Indessen glaube ich nicht, daß ich mich je entschließen werde, diesen Entwurf ausführlicher zu bearbeiten. Denn obgleich unter der Menge von Erziehungsschriften, womit uns die deutschen Schriftsteller seit zwölf Jahren überladen haben, noch keine einzige recht systematische, das ist, (herv.) auf allgemeine und klare Grundsätze erbaute Pädagogik (herv.) zum Vorschein gekommen ist, indem diejenigen vortrefflichen Bücher, welche Miller, Grivel, Bock und Trapp als (herv.) Lehrbücher der Erziehungskunst (herv.) herausgegeben haben, nicht sowohl allgemeine Grundsätze, als vielmehr besondere in ihrer Art sehr schätzbare, Bemerkungen und methodische Kunstgriffe enthalten – ferner […] so ist es doch bey weitem noch nicht rathsam, so lange das sectirische Wesen unter den deutschen Pädagogen fortdauert, mit einer vollständigen systematischen Pädagogik ans Licht zu treten" (Snell 1784, S. 271-272).

Millers „Grundsätze einer weisen und christlichen Erziehungskunst" finden auch bei Niemeyer, Pölitz und Schwarz Erwähnung und werden wie folgt kommentiert:

„Unter den neueren [Handbüchern, KV] aber sind die brauchbarsten Vorarbeiten mit (herv.) unmittelbarer Hinsicht (herv.) auf (herv.) Hauslehrer (herv.) und (herv.) Privaterzieher (herv.), von […] Miller [und anderen genannten Autoren, KV] geliefert worden". Darunter „Anmerk. Die grösseren und allgemeineren Schriften über Pädagogik und Didaktik, werden in der Abhandlung genannt werden. Von den hierher gehörigen sind die vollständigen Titel: […] J. P. Millers Grundsätze einer weisen und christlichen Erziehungskunst. Göttingen 1777 […] – Zu wenig eindringend in manche Materien, und nicht ohne manche Partheylichkeit für das Herkommen" (Niemeyer 1796, S. 19).

„Zu dem wissenschaftlichen Anbaue der Pädagogik gehören folgende Schriften: […] J. Pet. Miller, Grundsätze einer weisen und christlichen Erziehungskunst, Götting. 1769 (N. A. 1777). Hier herrscht zuerst systematische Haltung und ein moderates Urtheil" (Pölitz 1806, S. 17).

„Die Kompendien der Pädagogik stellen diese, als ein bestimmtes abgeschlossenes Gebiet der menschlichen Erkenntniß, in sich zusammenhängend, aber nur in gedrängten Umrissen der einzelnen Theile dar, um so eine kurze und gleichmäßige Uebersicht über das Ganze zu gewähren." […] Miller, J. P., Grundsätze einer weisen und christlichen Erziehungskunst. Gött. 1777 […]. Der Verfasser gehört unter die ersten praktischen Erzieher, die in neuern Zeiten zur Verbesserung des Erziehungswesens wirksam waren. Aeltern und Erzieher werden in seinen pädagogischen Schriften noch viel Brauchbares und Anwendbares finden" (Wörlein 1830, S. 24).

Für die weitere Einordnung seines Referenzbildes ist bemerkenswert, dass Miller vergleichsweise häufig nicht nur mit seinen ‚Grundsätzen', sondern auch mit seinen theologischen Schriften und theologischen Schriften zur Jugendbildung zitiert wird, z.B.:

„Ich meyne aber nicht die Naturlehre, mit solchen philosophischen Subtilitäten, wie Gelehrte solche verstehen; sondern die (herv.) Kinderphysick (herv.) in einem Zusammenhange, nach den Begriffen der Jugend, wie solche unter andern in Millers Schilderungen B. IV. S.

62-89 in einem tabellarischen Abriß, oder in Formeys Entwurf, und ausführlicher in Eberts Naturlehre für die Jugend vorgetragen ist" (Bock 1780, S. 210).

„Von diesen enthalten Büschings Liber latinus, Gesners und Millers lateinische Chrestomathien leichte und nützliche Stücke, zur Abwechselung, welche die Jugend durchaus haben will" (Bock 1780, S. 231).

„Obgleich die Kunst des (herv.) katechetischen (herv.) und (herv.) sokratischen (herv.) Unterrichts, eine der wichtigsten Vollkommenheit des guten Lehrers ist, so wird man doch hier keine vollständige Ausführung erwarten. Ich muss auf die ausführlicheren Werke verweisen: namentlich Millers Anweisung zur Katechisirkunst 1788" (Niemeyer 1796, S. 423).

„Zwar lebt und webt die Erziehung in der Geschichte; aber in welcher? Wahrlich nicht in der Polemik der Bischöfe und Sekten, so wenig als in den Streitigkeiten und Schlachten der Fürsten, sondern in solchen Geschichten, wie Herr D. Miller sie, in seiner (herv.) Vorrede zu Abbts Fragment der ältesten Begebenheiten des menschlichen Geschlechts (herv.), für die verschiedenen Stände bearbeitet wissen will, und wie sie für die Jugend geliefert ist, in dem Dictionaire historique d'éducation" (Trapp 1780, S. 464).

Auch Feder wird nicht nur mit seinem prominente(re)n ‚Neuen Emile' (z.B. Heusinger 1794, S. XIV; Heusinger 1795, S. 69; Pölitz 1806, S. 17; Wörlein 1830, S. 29) zitiert, sondern auch häufig mit seinem 1792 erschienenen Text „Über das moralische Gefühl" (z.B. Niemeyer 1796, S. 233; S. 242; Pölitz 1806, S. 182). Lehne wird – sofern das über die nicht immer konkreten Zitationen zu belegen ist – ausschließlich mit seinem ‚Handbuch' zitiert (z.B. Pölitz 1806, S. 12; Wörlein 1830, S. 29; Gräfe 1845, S. 358).

Göttinger Pädagogik vor Herbart

Wie steht es um die wissenschaftliche Pädagogik in Göttingen *vor Herbart*? Das eine ist die von Joachim Heinrich Campe aufgeworfene und die von Tütken 1987 bearbeitete Frage,

„warum an einem Orte, wo man für den Unterricht in jeder gemeinnützlichen menschlichen Wissenschaft so sehr gut gesorgt hat, noch immer kein eigentlicher Lehrer der nöthigsten aller Wissenschaften, der Erziehungskunst, angesetzt wurde" (Campe zitiert nach Tütken 1987, S. 13).

Eine andere Frage ist die, warum sich die wissenschaftlich-pädagogischen Bemühungen in Göttingen augenscheinlich nicht durchsetzungsfähiger zeigten, was den pädagogischen Diskurs ihrer (jeweiligen) Zeit(en) angeht.

Johann Peter Miller mag – nicht nur in Göttingen – in vielerlei Hinsicht ein Vorreiter pädagogischer Themen und Praxen gewesen sein, „ehe noch die turbulente Zeitperiode der pädagogischen Schriftstellerey eintrat" (GA vom 13.6.1789,

S. 953). Dass Millers „psychologisierende, von Verstehenwollen und Toleranz geprägte Tendenz […] sich in seiner Pädagogik bemerkbar“ (Tütken 1987, S. 21) macht, rettet den Theologen jedoch mindestens in Teilen nicht davor, von eben dieser ‚turbulenten Zeitperiode‘ und ihrer „gemeinsamen Distanz gegenüber Offenbarungsreligion und Kirchlichkeit“ (Tütken 1987, S. 21) bald als historische Referenz gelesen zu werden. Dass Miller sich auch unabhängig von christlichen Elementen in zentralen Punkten seiner christlichen Erziehungskunst als immun gegen philosophische Trends zeigte, indem er z.B. Rousseau als „bedauernswürdig“ (Miller 1771, S. 9) bezeichnet, „der die Heranwachsenden ‚wie junge Thiere‘ der ‚Witzlosigkeit‘ und ‚mäßigen Natur‘ überlasse“ (Tütken 1987, S. 21; zitiert Miller 1771, S. 9), wird nicht geholfen haben.

Ein diskurspraktisch noch unglücklichere Strategie legt Johann Georg Heinrich Feder an den Tag; zwar inspirierte ihn Rousseau maßgeblich[42], er stand dem Philanthropismus nahe und kannte die prominenteren Vertreter Campe, Basedow und Co persönlich – doch Feder hat das Pech, den heraufziehenden Kantianismus nicht rechtzeitig in seiner Deutungshoheit zu erkennen:

> *„Verhängnißvoll wurde für seine spätere wissenschaftliche Laufbahn die Stellung, die er sich zur kritischen Philosophie gab. Ohne die Bedeutung von Kant's Kritik der reinen Vernunft recht zu verstehen, hatte er Theil an der ersten unglücklichen Recension dieses Buches in den Göttinger gelehrten Anzeigen. Garve hatte die Recension verfaßt, F. machte sie journalgerecht und fügte einen Vergleich des Kant'schen Idealismus mit dem Berkeley's hinzu […]. Kant ließ seinen Unwillen darüber in den Prolegomenen zu jeder künftigen Metaphysik aus: erfolglos antwortete F. mit einer Schrift: „Ueber Raum und Causalität. Zur Prüfung der Kantischen Philosophie“, Göttingen 1787 und verband sich mit Meiners zur Herausgabe der gegen Kant gerichteten „Philosophischen Bibliothek“ 1788. Letztere ging mit dem 4. Bande ein. Seit dieser Zeit kam das Ansehen Feder's sowol als Docent, wie als Schriftsteller in Abnahme und dies mag dazu beigetragen haben, daß er 1797 als Director des Georgianums (kgl. Pageninstitut) nach Hannover ging“ (Richter 1877, S. 597).*

Feders pädagogisches Hauptwerk, der „Neue Emil“ (1774) wiederrum ist wohl – z.B. im Gegensatz zu z.B. Jean Henri Samuel Formeys „Anti-Emile“ (1762) – vermutlich zu wenig innovativ, um den Markt nachhaltig zu erschüttern: „Feder zeichnet mit seinem neuen Emil ein zwar für damalige Verhältnisse aufgeklärtes, aber keinesfalls neues oder eindringliches Bild eines Erziehungsprozesses“ (Austermann

[42] Tütken schreibt: „Ein ergrauter Hofmeister hatte seinen jungen Kollegen Feder auf Rousseaus Emil aufmerksam gemacht. Feder las den Emil einerseits mit einem Gefühl der Befreiung und andererseits mit Kritik. Noch in Coburg begann er seine abweichende Sichtweise im ‚Neuen Emil‘ niederzuschreiben. Feder wählte in Anlehnung an Rousseau die Form der ‚Erziehungsgeschichte‘, in der er – anonym – als Hofmeister seine Erlebnisse und Erfahrungen mit seinem auch Emil genannten Zögling einem befreundeten Hofmeister berichtete. Seiner Autobiographie zufolge bewegten ihn dabei zwei Interessen: Einmal wollte er vor Fehlern warnen, die er selbst gemacht hatte und zweitens das Gute an Rousseaus Emil in Umlauf bringen […]“ (Tütken 1987, S. 27)

2012, S. 187). Feder wird mit dem „Neuen Emil“ positiv rezensiert (Austermann 2012, S. 187), seine wissenschaftlichen Aktivitäten führen ihn jedoch bald aus dem einschlägigeren pädagogischen Diskurs hinaus und in philosophische (und bisweilen philosophisch-pädagogische) Diskurse hinein.

Auch mit dem zu einem (zu) frühen Zeitpunkt seiner Karriere gestorbenen Wilhelm Friedrich Lehne schaffen es die genannten Göttinger Gelehrten so zwar in das Referenzbild der Diskurse ihrer Zeit, ohne dabei jedoch zur wissenschaftlich-pädagogischen Prominenz zu avancieren. Anders wird es z.B. Ernst Christian Trapp ergehen, der bei Miller und Heyne in Göttingen studiert, und der Miller in seinem „Versuch einer Pädagogik“ (1780) mehrfach zitiert.

Göttingen zeigt sich mit Blick auf die personellen Netzwerke und den Output auf dem Publikationsmarkt in der Summe auffällig unauffällig, bis Herbart 1806 mit seiner „Allgemeinen Pädagogik“ (1806) auch über die Göttinger Stadtgrenzen hinaus für einen strittigen Diskurs sorgt; dass Erziehungswissenschaftler*innen der Gegenwart mehr mit Herbart, als mit u.a. Miller, Feder und Lehne anfangen können werden, lässt sich zu diesem Zeitpunkt jedoch noch nicht erahnen.

Forschung: Von Qualifikationsarbeiten bis zu Drittmittelförderung

Katharina Poltze

Wie lassen sich 100 Jahre Institutsgeschichte erforschen? Im Zeichen dieser übergreifenden Fragestellung stehen die Beiträge dieses Sammelbandes. Anlässlich des 100jährigen Jubiläums des Pädagogischen Seminars/Instituts für Erziehungswissenschaft der Georg-August-Universität in Göttingen und im Anschluss an die Arbeit der Projektgruppe zum Anlass des 100jährigen Institutsjubiläums setzen sich die Beiträge retrospektiv und reflexiv mit differenten Aspekten der Forschungs- und Projektarbeit auseinander. Für die Göttinger Institutsgeschichte und damit auch die Projektarbeit wurden vier Felder ausgewählt, die sich als konstitutive Felder der Geschichte des Instituts/Seminars herauskristallisiert haben: Lehre, Personen, Orte und Forschung (s. dazu auch Bers in d. Bd., S. 8). Ein Ziel der Projektarbeit bestand darin, Informationen für Interessierte aufzubereiten und auf einer Homepage bereitzustellen (Institutsgeschichte 2020) welche von der Öffentlichkeit auch weiter genutzt werden könnten (vgl. Bers in d. Bd., S. 6, Titze & Herrlitz 1987, S. 15).

Im Folgenden soll es nicht um eine inhaltliche Auseinandersetzung mit diesen Feldern und Aspekten (siehe dazu den Beitrag von Bers in d. Bd.) gehen. Vielmehr sollen der Forschungsprozess bzw. die Projektarbeit reflexiv an einigen Beispielen beleuchtet werden. Das Feld der Forschungstätigkeiten, insbesondere einige interessante und forschungsrelevante Aspekte, die die Erhebung und Visualisierung von im Institut durchgeführten Forschungsprojekten und Qualifikationsarbeiten betreffen, werden im Folgenden beschrieben.[43] Dabei wird zunächst die Phase der Datenerhebung betrachtet (1), bevor in einem zweiten Schritt die Phase der Visualisierung der Daten auf der im Projekt entstandenen Homepage fokussiert wird (2).

1. Zur Erhebung der Daten und Informationen bezüglich der Forschungsprojekte und Qualifikationen

Um (historische) Daten zu erheben, die sich unter anderem auf (länger) vergangene Zeiträume beziehen, ist zunächst zu fragen, wie auf diese aufzubereitenden Daten zurückgegriffen werden kann. Ein erster und grundlegender Schritt historischer Datenerhebungen ist daher eine gründliche Recherchearbeit, um relevante und einschlägige Fundorte und Publikationen, Berichte und Akten ausfindig zu machen, die einerseits selbst als historische Quelle für zu erhebende Daten dienen können und andererseits als Literaturquellen die Historie der Institution aufbereiten.

Die Recherche der Projektgruppe erfolgte insgesamt in differenten Räumen und Beständen: In unterschiedlichen Archiven, wie bspw. dem Universitätsarchiv Göttingen oder dem Archiv des Instituts für Erziehungswissenschaft (IfE), wurden relevante Akten identifiziert: Im Archiv des IfE waren das bspw. Akten über den Haushalt des IfE oder Berufungen von Professuren; im Universitätsarchiv Göttingen konnten die Personalakten der (schon länger verstorbenen) Professoren sowie Akten mit Aufzeichnungen des Kuratoriums als relevante Quellen für die Institutsgeschichte identifiziert werden. Darüber hinaus recherchierte die Projektgruppe auch in den Beständen der Bibliotheken der Georg-August-Universität Göttingen, wobei diese Recherche insbesondere in den Räumen der Bereichsbibliothek im Waldweg 26 sowie dem Hauptgebäude der Niedersächsischen Staats- und Universitätsbibliothek (SUB) durchgeführt wurde. Dabei dienten auch Handschriften und Nachlassbestände der SUB als weitere Quellen für die Recherche. Ergänzt wurden diese Recherchetätigkeiten durch eine umfängliche Online-Suche nach (Forschungs-) Projekten und Literatur, z.B. auf den Personenhomepages des IfE und der Georg-August-Universität Göttingen oder innerhalb einschlägiger Datenbanken, wie bspw. FIS-Bildung, ZDB, Universitätskatalog (GUK) und Verbundkatalog (GVK) der SUB oder GEPRIS (der Projektdatenbank der DFG, die über laufende

[43] Dabei sollen im Rahmen dieses kurzen Beitrags nur einige spezifische Aspekte der Forschungsarbeit in den Blick genommen werden, wobei selbstverständlich kein Anspruch auf Vollständigkeit besteht!

und abgeschlossene Forschungsvorhaben informiert) und durch Anfragen bei relevanten Drittmittelgebern. Die Fundorte und Quellen überschnitten sich aufgrund der häufigen Verknüpfung von Forschungsprojekten mit Qualifikationsarbeiten zum Teil. So konnten bspw. aus Publikationen zu durchgeführten Forschungsprojekten auch Hinweise über bzw. Informationen zu im Projekt durchgeführten Qualifikationsarbeiten gewonnen werden.

In den Anfängen des Pädagogischen Seminars manifestierten sich Forschungstätigkeiten häufig in Qualifikationsarbeiten, (hauptsächlich) in Form von Promotionen, die sich mit pädagogischen, bildungs- und erziehungstheoretischen Fragestellungen auseinandersetzten, während sich das Themenspektrum im historischen Verlauf und unter Einfluss stattfindender Expansionsprozesse ständig erweiterte (vgl. Bers i.d.Bd.). Dabei gab es im historischen Verlauf viele durchgeführte Qualifikationsarbeiten (insgesamt 156 Promotionen seit 1923 und 11 Habilitationen seit 1986), wobei sich das Feld der Gutachter*innen bzw. Betreuer*innen mit Zunahme der Professuren am Pädagogischen Seminar/Institut für Erziehungswissenschaft immer weiter diversifizierte. Ab den 1960er Jahren findet sich eine weitere Möglichkeit der Erfassung von Forschungstätigkeiten, da diese ab diesem Zeitpunkt häufig an (drittmittelgestützte) Forschungsprojekte gebunden waren, die auch besser dokumentiert sind (Bers i.d.Bd., S. 19) und sich zudem mit den Qualifikationszielen der Mitarbeitenden überschneiden können. Zudem gab und gibt es an einem solchen universitären Seminar bzw. Institut natürlich weitere stattfindende Forschungstätigkeiten, die nicht unbedingt drittmittelgefördert oder an Qualifikationsarbeiten gebunden sind, da Forschung nicht unbedingt nur ‚geförderte' Forschung sein muss. Daher stand die Projektgruppe vor der Entscheidung, inwieweit solche Forschungsaktivitäten mit erhoben werden sollten. Um Einheitlichkeit bei den bereitgestellten Informationen zu gewährleisten, entschied sich die Forschungsgruppe nur geförderte Forschungsprojekte aufzunehmen und „alle Forschung, die nicht an Berichterstattung gebunden ist, erstmal unbeachtet" (Bers i.d.Bd., S. 8) zu lassen. Doch welche Quellen dienten im Rahmen der Projektarbeit als Grundlage für die Erhebung der durchgeführten Promotionen und Habilitationen sowie weiterer Forschungsaktivitäten?

Zu den Qualifikationsarbeiten: Die in den ersten Jahren des Pädagogischen Seminars häufig an Qualifikationsarbeiten gebundenen Forschungstätigkeiten in Form von Promotionen wurden in den von Hermann Nohl herausgegebenen „Göttinger Studien zur Pädagogik" (1923-1972) publiziert, die wichtige Quellen darstellen, um die in den Anfangsjahren des Seminars durchgeführten Qualifikationsarbeiten zu identifizieren. Es wurden folglich für die Anfangsjahre des Instituts diejenigen publizierten Dissertationen aufgenommen, die von den Ordinarien Herman Nohl und später Erich Weniger betreut wurden. Als Grundlage für eine erste Zusammenstellung am Seminar/Institut durchgeführter Qualifikationsarbeiten (Promotionen und Habilitationen) diente darüber hinaus der Beitrag „Die Göttinger Dissertationen (1945-2007)" von Peter Kauder (2009), in der er sich im Rahmen seiner historischen Forschung mit der Göttinger Pädagogik auseinandersetzt und

unter anderem eine Liste aller Titel der Dissertations- und Habilitationsschriften in Göttingen von 1945 bis 2007 vorlegte. Für die späteren Jahre der Institutsgeschichte und zur Ergänzung der von Peter Kauder zusammengestellten Daten wurden zudem die Aufzeichnungen des Dekanats der sozialwissenschaftlichen Fakultät der Georg-August-Universität herangezogen, das seit 1980 Listen über alle an der sozialwissenschaftlichen Fakultät durchgeführten Promotionen und Habilitationen führt[44]. Als weitere Quelle dienten Akten aus den Archivbeständen des Instituts für Erziehungswissenschaft sowie in den Datenbanken auffindbare und von Göttinger Erziehungswissenschaftler*innen publizierten Promotions- und Habilitationsschriften.

Die Quellenlage bezüglich der Erhebung der Qualifikand*innen und ihrer Qualifikationsarbeiten kann dabei als dicht angesehen werden, denn es existiert nicht nur eine ordentliche institutionelle Berichterstattung im historischen Verlauf, sondern auch eine historisch umfangreiche Dokumentation der an Professor*innen gebundenen Qualifikationsarbeiten (vgl. bspw. Kauder 2009, S. 67-87). Die von der Projektgruppe erhobenen Daten wurden in einer Excel-Tabelle erfasst und geben Auskunft über die Qualifikationen, den/die Qualifikand*in, den Titel bzw. das Thema der Schrift sowie die Betreuenden der Qualifikationsarbeit.

Zu den Forschungsprojekten[45]: Ab den 1960er Jahren waren Forschungstätigkeiten häufig an drittmittelgestützte Forschungsprojekte gebunden. Haupt-Drittmittelgeber des Pädagogischen Seminars/Instituts für Erziehungswissenschaft Göttingen waren seit den 1960er Jahren die ‚Deutsche Forschungsgemeinschaft' (DFG) und das ‚Bundesministerium für Bildung und Forschung' (BMBF). Zusätzlich kommen, insbesondere in den letzten Jahren, weitere Drittmittelgeber hinzu, wie bspw. die EU oder das ‚Niedersächsische Ministerium für Wissenschaft und Kultur' (MWK). Dabei liefen die Recherche und Erhebung der Forschungsprojekte folgendermaßen ab:

Geförderte Forschungsprojekte großer Drittmittelgeber, wie bspw. der BMBF, MWK oder DFG konnten über eine Online-Recherche identifiziert werden. So stellt bspw. die DFG mit dem ‚Geförderte Projekte Informationssystem' (GEPRIS) eine Datenbank bereit, die ausgehend von drei Feldern (Projekte, Personen, Institutionen) „über laufende und abgeschlossene Forschungsvorhaben der DFG informiert" (DFG 2020). Eine Anfrage und Recherche in der Datenbank GEPRIS ergab für das Institut für Erziehungswissenschaft zwanzig von der DFG geförderte Forschungsprojekte, die von insgesamt sechs Professor*innen und ihren Mitarbeiter*innen durchgeführt wurden. Weitere Forschungsprojekte konnten mithilfe von Anfragen bei einschlägigen Drittmittelgebern identifiziert werden, zudem dienten die Homepages der Universität Göttingen (2020) und des Instituts für Erziehungswissenschaft Göttingen (2020), auf der häufig einzelne Seiten für durchgeführte

[44] Dabei möchten wir uns an dieser Stelle auch nochmal für die Mithilfe der Mitarbeiter*innen des sozialwissenschaftlichen Dekanats der Georg-August-Universität Göttingen bedanken!

[45] Die Auswertung der Forschungsprojekte wurde durchgeführt von Anna Stisser.

Projekte recherchiert werden konnten, als weitere digitale Quelle für die Erhebung der Forschungsprojekte. Als analoge Quellen konnten darüber hinaus verschiedene Akten aus dem Universitätsarchiv und dem Archiv des IfE, in denen Forschungsprojekte erwähnt wurden, Publikationen zu einzelnen Projekten/Forschungstätigkeiten, die Jahres(forschungs-)berichte der Universität Göttingen (1966-2018) sowie die Vorlesungs- und Personenverzeichnisse (1920-2019), die hauptsächlich zur Kontrolle der erhobenen Daten dienten (z.B.: genaue Zeiträume und Bezeichnungen der Forschungsprojekte und ihrer Mitwirkenden sowie die Namen und Tätigkeitszeiträume von Mitarbeiter*innen, Professor*innen und Qualifikand*innen), herangezogen werden.

Am Ende der Erhebungsarbeiten stand neben der Excel-Tabelle zu den Qualifikationen eine Tabelle zu den drittmittelgeförderten Projekten. Diese gliedert sich in den Zeitraum des Forschungsprojektes, den Titel, die Projektleitung sowie Projektmitarbeiter*innen, die Projektförderung, die zentrale Publikation/Veröffentlichung zum Forschungsprojekt sowie ggf. die Fundstelle, bspw. der Link zum Internetauftritt des Projekts. Beide Tabellen dienten als Grundlage für die Auswertung und Visualisierung der Daten auf der Homepage.

2. Zur Visualisierung der Daten und Informationen bezüglich der Forschungsprojekte und Qualifikationen

Ein wesentliches Ziel unserer Projektarbeit bestand darin, eine Homepage zu erstellen, auf der die erhobenen Daten zur Institutsgeschichte für Interessierte übersichtlich aufbereitet und bereitgestellt werden kann (Institutsgeschichte 2020). Auch die erhobenen und gesammelten Forschungsprojekte und Qualifikationsarbeiten sollten in diese Homepage integriert werden, wobei die Herausforderung darin bestand, eindimensionale Tabellen in eine übersichtliche, informative und wissenschaftsadäquate Art und Weise der Visualisierung zu überführen.

Bezüglich der Qualifikand*innen und ihrer Qualifikationsarbeiten konnte diese Aufgabe relativ einfach und gut umgesetzt werden: Neben Listen der betreuten Qualifikationsarbeiten, die sich auf der jeweiligen Personen-Seite der Professor*innen finden, werden die Qualifikationsarbeiten in Form von Qualifikationsnetzwerken visualisiert (vgl. Institutsgeschichte 2020a[46]), die in übersichtlicher und strukturierter Form Aufschluss über die betreuenden Professor*innen, den Namen der Qualifikand*innen, das Datum der Qualifikation sowie den Titel der Qualifikationsschrift ermöglichen. Dabei können anhand solcher Qualifikationsnetzwerke u.a. Vergleiche zwischen Professor*innen gezogen oder Überblicke über den historischen Verlauf (bspw. in Bezug zur thematischen Entwicklung) generiert werden. Um die Informationen auf der Homepage für Interessierte so gut es geht aufzubereiten und durchsuchbar zu machen, entschieden wir uns darüber hinaus für eine

[46] Die Qualifikationsnetzwerke wurden von Katharina Vogel erstellt.

weitere Übersicht auf der Homepage, die in tabellarischer Form über die Qualifikationsarbeiten informiert und sich zudem nach Schlagworten (z.B. ‚Schule', ‚Erziehung', ‚Bildung') durchsuchen lässt (vgl. Institutsgeschichte 2020b).

Im Gegensatz zu den Qualifikand*innen lassen sich Forschungsprojekte wesentlich weniger gut darstellen, was bedeutet, dass die erwähnte Aufgabe einer informativen, wissenschaftsadäquaten und ansprechenden Visualisierung im Fall der Forschungsprojekte eine besondere Herausforderung darstellte. Es stellte sich die Frage, wie die (geförderten) Forschungsprojekte in die Homepage integriert und alle zentralen Informationen bereitgestellt werden können. Hilfestellung bietet hierbei die Frage danach, welche Fragestellungen und Erkenntnisinteressen für interessierte Nutze*innen der Homepage eine Rolle spielen könnten: So könnten Interessierte bspw. das Ziel verfolgen zu erfahren, welche Forschungsprojekte innerhalb eines bestimmten Zeitraums im historischen Verlauf im Institut stattfanden oder zu einem bestimmten inhaltlichen Thema recherchieren, um einschlägige Forschungsprojekte zu bestimmten Aspekten des erziehungswissenschaftlichen Diskurses zu identifizieren.

Im Zuge dieser Überlegungen fiel die Entscheidung, die Forschungsprojekte nicht nur nach Dekaden aufzuführen (bspw. Institutsgeschichte 2020c), sondern den Forschungsprojekten zudem thematische Haupt-Kategorien zuzuordnen, so dass auf der Homepage alle Forschungen zu bestimmten Themen, wie bspw. ‚Bildung', ‚Hochschullehre', ‚Lehrerinnenbildung' oder ‚Wissenschaftsforschung' schnell und in übersichtlicher Form identifizier- und explorativ durchsuchbar sind[47]. Eine solche Kategorisierungs- und Zuordnungsarbeit kann als relativ ‚schwierige' Aufgabe angesehen werden, da die Auswahl und Zuordnung von Schlagworten einen interpretativen und offenen Prozess darstellt und jedwede Zuschreibungen oder Kategorisierungen prinzipiell diskutierbar sind. Die jeweiligen Beitragsseiten zu den Projekten geben dann Auskunft über den Titel und die Laufzeit eines Projekts, die Projektleitung sowie Projektmitarbeiter*innen, die Projektförderung sowie ggf. zentrale Publikationen/Veröffentlichungen (vgl. bspw. Institutsgeschichte 2020d).

[47] Diese Kategorisierungsarbeiten wurden von André Kern durchgeführt.

Fazit

Insgesamt konnte bezüglich der am Institut für Erziehungswissenschaft/Pädagogischen Seminar Göttingen durchgeführten Qualifikationen und Forschungsprojekte anhand verschiedener Quellen, trotz einiger Lücken im historischen Verlauf, eine hohe Dichte an Datenmaterial und Informationen erreicht werden. Die Quellenlage der erhobenen Daten korrelieren dabei im historischen Verlauf mit den Entwicklungen des Instituts im Rahmen verschiedener Diversifizierungs- und Expansionsprozesse. Darüber hinaus lässt sich auch der Einfluss weiterer gesellschaftlicher Entwicklungstendenzen und Metaprozesse anhand der Quellen- und Datenlage beobachten: So wird bspw. bei beiden, in diesem Beitrag betrachteten Bereichen der Forschungstätigkeiten und insbesondere in den letzten zwei Jahrzehnten, die fortschreitende Digitalisierung aller Lebensbereiche deutlich, welche eine lückenlosere Dokumentation ermöglicht und damit auch den Zugang zu solchen Daten und Informationen im Rahmen stattfindender Projekt- und Forschungstätigkeiten erleichtert.

Nicht nur die Erhebung der Daten erfolgt in Abhängigkeit von Erkenntnisinteresse und Datenlage auf unterschiedliche Arten, sondern auch die Visualisierung von Informationen, wobei sich dies auch an den differenten Formen der Daten-Visualisierung auf der Homepage sehen lässt (bspw. Netzwerke, Wortwolken, Zeitstrahl, Schaubilder und Grafiken). Aus einer reflexiven Perspektive im Anschluss an das Projekt ergab sich bezüglich der Projektarbeit und der Erhebung und Darstellung von Daten zu im IfE bzw. Pädagogischen Seminar durchgeführten Forschungstätigkeiten (Qualifikationen und Forschungsprojekte) ein Paradox, das auch die Arbeit im Gesamtprojekt oft kennzeichnete: Jede getroffene Entscheidung, bspw. aus Gründen einer besseren Übersichtlichkeit oder Darstellbarkeit, verengt den Blick und lässt andere Inhalte und Bezugspunkte außen vor, sodass die Vollständigkeit und Informationsdichte in gewisser Weise ‚gefährdet' ist. Dennoch müssen im Rahmen jeglicher Forschungstätigkeiten und aufgrund der schieren Masse an Daten, insbesondere im Rahmen historischer Forschungsarbeiten, solche Entscheidungen getroffen werden, sonst ist die (übersichtliche) Darstellung historischer Daten, in diesem Fall noch gebunden an die Aufgabe der Übersetzung in ein digitales Darstellungsformat, nicht möglich. Die Reflexion dieser Tatsache, die manchmal mit paradoxen Anforderungen einhergeht, sollte daher im Verlauf jeglicher Projekt- oder Forschungstätigkeiten produktiv und offen reflektiert werden. Darüber hinaus sollten etwaige Auswahlkriterien sowie die Forschungsperspektiven der Beteiligten und Forschenden offengelegt werden, die zu treffende Entscheidungen im Verlauf der Forschungsarbeit prägen und bestimmen.

Lehrveranstaltungen im Überblick 1920-2020

Jaika Meyer

In den letzten 100 Jahren haben sich die Titel von Lehrveranstaltungen am Pädagogischen Seminar/Institut für Erziehungswissenschaft an der Universität Göttingen verändert. Inwiefern Wortwolken ein gutes Mittel zur Visualisierung der Lehrveranstaltungstitel und der thematischen Veränderungen im Laufe der Zeit sind, soll im Folgenden gezeigt werden. Dabei wird hinter die Kulissen des Forschungsprozesses geblickt, dieser reflektiert und der Fokus auf den Weg zum Ergebnis gelegt. Der Datensatz umfasst 7234 Lehrveranstaltungstitel ausgehend vom Sommersemester 1920 bis zum Wintersemester 2019/2020. In ihm enthalten sind alle Lehrveranstaltungstitel und die Lehrenden der letzten 100 Jahre des Pädagogischen Seminars/Instituts für Erziehungswissenschaft der Universität Göttingen. Die vorhandenen Daten wurden bereinigt: Füllwörter wie *von*, *und, im, als* etc. wurden entfernt, da diese keinen Mehrwert für die Wortwolken haben. Die nach Jahrzehnten geordneten Titel wurden mit dem Programm „wordle“[48] in Wortwolken visualisiert.

Im Folgenden wird der Prozess von bereinigten Lehrveranstaltungstiteln bis hin zur fertigen Wortwolke nachgezeichnet. Es wird dargestellt, was verschiedene Arten

[48] http://www.wordle.net/

der Aufbereitung des Datenmaterials – visualisiert in den Wortwolken – zeigen. Im Zuge der Darstellung wird auch auf die Grenzen und Möglichkeiten dieser Visualisierungsform verwiesen. Die dargestellten Wortwolken zeigen unterschiedliche Dekaden. An den Wortwolken, die die Lehrveranstaltungen der Jahre 1960-1969 umfassen (Abb. 9-11), wird, neben den grundsätzlichen Schritten der Datenaufbereitung, gezeigt, wie sich die Daten verändern, sobald verschiedene Parameter bei der Datenaufbereitung modifiziert werden. So wird veranschaulicht, wie sich die Darstellung ändert, wenn der Datensatz auf die Lehrveranstaltungstitel reduziert wird. Auch wird darauf eingegangen, welchen Einfluss die Reduktion der Begriffe in den Titeln auf die Wortstämme hat. Des Weiteren wird anhand der Jahrzehnte 1920-1929 und 2010-2019 aufgezeigt, wie sich eine unterschiedliche Menge an Daten in der Visualisierung äußert (Abb. 12/13).

1. Synchroner Vergleich – Einfluss der Datenreduktion auf die Darstellung

In den folgenden Erklärungen an der Wortwolke des Jahrzehntes 1960-1969 wird deutlich, aus welchen Gründen Daten im Zuge der Aufbereitung für die Visualisierung reduziert wurden. Die Datenmenge der Jahre 1960-1969 umfasst in diesem Beispiel 371 Titel. In der Reduktionsphase der Daten, die Auswirkungen sind in Abbildung 11 zu sehen, wurde das Datenkorpus mit dem „NLTK Python Stemming Tool“ bearbeitet, welches die Daten auf ihren Wortstamm reduziert. Die unterschiedlichen Versionen der Wortwolke eines Jahrzehntes legen dar, wie die Datenreduktion die Informationen verändern, die wir erhalten.



Abbildung 9: Lehrveranstaltungstitel und Lehrpersonen 1960-1969

Die Abbildung 9 zeigt die Lehrveranstaltungen und Lehrenden visualisiert in einer Wortwolke. Die einzelnen Worte der Titel werden je nach Häufigkeit in verschiedener Größe dargestellt. Auf den ersten Blick weist diese Version der Wortwolke

einige Probleme auf. Im Zentrum steht das Wort *„roth"* und fällt als größtes Wort sofort ins Auge. Der Terminus steht für Heinrich Roth, Professor für Pädagogik am Pädagogischen Seminar von 1961-1971. Zum einen kann mit dem Namen Roth die Institutsentwicklung nachvollzogen werden und zum anderen stellt der Name *Roth* heraus, dass Inhalt und Lehrende nicht ohne erziehungswissenschaftliches Wissen getrennt werden können. Mit erziehungswissenschaftlichem Hintergrundwissen könnte man nun Themen rund um die realistische Wende erwarten und ggf. in der Wortwolke identifizieren. Fehlt hingegen dieses Wissen, sind die Namen ein Störfaktor, da durch das häufige Vorkommen der Lehrenden die Titel der Lehrveranstaltungen in den Hintergrund gerückt werden und wichtige Informationen aus dem Blick geraten.



Abbildung 10: Lehrveranstaltungstitel ohne die Lehrenden 1960-1969

Ohne die Namen der Dozierenden rücken andere Informationen aus den Lehrveranstaltungstiteln der Jahre 1960-1969 in den Fokus. Es ist nun ersichtlich, dass z.B. der Name *Schleiermacher* Bestandteil eines Lehrveranstaltungstitels ist. (Das Wort *„schleiermacher"* befindet sich zwischen den Worten *„erwachsenenbildung"* und *„pädagogische"* in der unteren Mitte). Ungeachtet dessen weist diese Version weiterhin Probleme auf, weil die Worte *„pädagogik", „pädagogisch", „pädagogischen"* getrennt dargestellt werden. Von dem Ziel der Wortwolken ausgehend, dass sie einen Überblick bieten, wird deutlich, dass eine getrennte Darstellungsweise von sinnverwandten Worten nicht zielführend ist. Die letzte Version der Wortwolke legt daher dar, wie mit Wortstammreduktion dieses Ziel erreicht wird.



Abbildung 11: Lehrveranstaltungstitel reduziert auf den Wortstamm 1960-1969

Die letzte Version ist eine auf den Wortstamm reduzierte Form der Darstellung der Lehrveranstaltungstitel, ebenfalls ohne die Namen der Lehrenden. Hier wird erkennbar, dass das auf den Wortstamm reduzierte Wort *„pädagog"* stark hervortritt. Das bedeutet, dass der Wortstamm *„pädagog"* in verschiedenen Formen in den Lehrveranstaltungstiteln in den Jahren 1960-1969 auftaucht. In Abbildung 10 war diese Information nicht enthalten, da die verschiedenen morphologischen Varianten des Wortes dargestellt wurden. Des Weiteren wird in Abbildung 11 deutlich, dass bei bestimmten Worten wie *„unterricht"* und *„religionsunterricht"* Unterscheidungen bleiben, da diese unterschiedliche Informationen enthalten und sich somit nicht auf einen Wortstamm reduzieren lassen. Diese Version der Wortwolke bildet demnach in reduzierter Form die Themen des Jahrzehnts 1960-1969 ab und bietet einen guten Einblick in die Titel der Lehrveranstaltungen, da nur die Informationen gezeigt werden. Es gibt keine Störfaktoren und die Themen des Jahrzehnts werden übersichtlich abgebildet. Gleichzeitig entfällt bei dieser Reduktion jedoch die Möglichkeit, einzelne Worte in Verbindung zu setzen. In der folgenden Darstellung der Grenzen der inhaltlichen Interpretation von Wortwolken wird dieser Punkt auch noch einmal verdeutlicht.

2. Diachroner Vergleich – Einfluss der Datenmenge auf die Darstellung

Im Folgenden sind die Jahrzehnte 1920-1929 und 2010-2019 als Wortwolken abgebildet. Dabei wird aufgezeigt, wie sich verschiedene Mengen von Daten auf die Abbildungen der Wortwolken auswirken. Im Vergleich: Die Datenmenge der Jahre 1920-1929 umfassen 188 Titel und die Jahre 2010-2019 umfassen 1825 Titel.



Abbildung 12: Lehrveranstaltungstitel reduziert auf den Wortstamm 1920-1929



Abbildung 13: Lehrveranstaltungstitel reduziert auf den Wortstamm 2010-2019

An der Abbildung 12 und Abbildung 13 lässt sich verdeutlichen, dass sich innerhalb der letzten 100 Jahre des Pädagogischen Seminars/Instituts für Erziehungswissenschaft nicht nur die Titel an sich, sondern auch die Menge der Lehrveranstaltungen und damit die Dichte der Titel verändert haben. Abbildung 12 zeigt, dass das Wort *„pädagog"* im Gegensatz zu anderen Worten in den Lehrveranstaltungstiteln häufig vorkommt, während Abbildung 13 zeigt, dass das Wort *„pädagog"* in den Jahren 2010-2019 in den Hintergrund rückt. Auch wird ersichtlich, dass Worte wie *„allgemein"*, *„vorbereit"* oder *„schulpraktikum"* eine höhere und untereinander gleichwertige Häufigkeit aufweisen. Natürlich liegt es auch an der zuvor erwähnten enormen Differenz in der Datendichte. Die Datendichte unterscheidet sich dahingehend, dass auch in den Jahren 2010-2019 das Wort *„pädagog"* in absoluten Zahlen genauso häufig vorkommen kann, wie im Datensatz der Jahre 1920-1929 (für den Vergleich

über Anzahl der Lehrveranstaltungen pro Jahrzehnt siehe Tabelle 1). Interessant dabei ist, dass die Worte *„Pädagogik"*, *„pädagogisch"* etc. vermutlich mit vielen anderen Begriffen verknüpft sind, da Abbildung 12 trotz geringer Datendichte eine Themenvielfalt zeigt. An der Größe des Wortes *„pädagog"* wird deutlich, dass es in den meisten Titeln vorkommt. In Abbildung 13 zeigt sich, dass es in den Jahren 2010-2019 mehrere Begriffe gibt, welche den Datensatz dominieren. Dabei fällt es allerdings schwerer, ein dominierendes Thema zu erschließen, da kein Begriff so heraussticht, wie das Wort *„pädagog"* in den Jahren 1920-1929. In der Darstellung 13 wird nicht ersichtlich, welche konkreten inhaltlichen Schwerpunkte die Lehrveranstaltungen haben, da die Themenvielfalt von formalen Begriffen überdeckt wird. Das ist vor allem erkennbar an dem Wort *„lehrforschungsprojekt"*. Die Inhalte der Lehrforschungsprojekte werden nicht immer in den Titel angegeben, während die Veranstaltungsform *„lehrforschungsprojekt"* immer mit benannt ist. So treten die Inhalte hier eher in den Hintergrund.

Die folgende Tabelle zeigt die Datenmenge der Jahrzehnte zwischen 1920 und 2019, um einen Überblick über die Veränderung in der Titelmenge über die Jahre hinweg zu geben.

Tab. 1: Menge der Lehrveranstaltungstitel zwischen den Jahren 1920-2019 nach Dekaden im Überblick

Jahrzehnt	**Titelmenge**
1920-1929	188 Titel
1930-1939	204 Titel
1940-1949	68 Titel
1950-1959	222 Titel
1960-1969	372 Titel
1970-1979	1059 Titel
1980-1989	1614 Titel
1990-1999	1244 Titel
2000-2009	1110 Titel
2010-2019	1825 Titel

Die Tabelle zeigt, dass die Menge der Titel mit dem Voranschreiten der Jahrzehnte zugenommen hat. Der starke Einfall im Jahrzehnt 1940-1949 mit 68 Titeln ist auf die Zeit des Nationalsozialismus und die im Jahr 1937 stattfindende Auflösung des Pädagogischen Seminars, sowie die Reduktion der universitären Lehre in der Kriegszeit zurückzuführen.[49]

[49] Zur Entwicklung des Pädagogischen Seminars in der Zeit des Nationalsozialismus und der Nachkriegszeit siehe Erdmann & Horn i.d.Band.

Weitere Wortwolken können auf der Homepage der Institutsgeschichte des Instituts für Erziehungswissenschaft (Institutsgeschichte 2020h) eingesehen werden; der vorliegende Artikel kann dann auch als Leseanleitung dieser Darstellungen genutzt werden.

Fazit: Wortwolken als Visualisierung von Themen und Inhalten

Insgesamt kann ausgesagt werden, dass die Wortwolken einen übersichtlichen Einblick in die Themenvielfalt der verschiedenen Jahrzehnte der Lehrveranstaltungen seit 1920 geben. Sie bieten sich dazu an, potenzielle Kernthemen zu erkennen. Dennoch bleiben viele Informationen auch verborgen und lassen sich durch die bloße Darstellung als Wortwolke nicht erschließen. So bleiben beispielsweise die Inhalte, die hinter den formalen Angaben der Lehrforschungsprojekte stehen, versteckt. Hier schließt sich eine weitere Leerstelle in der Visualisierung durch Wortwolken an: Verbindungen unter einzelnen Wörtern werden nicht angezeigt. Beispielhaft dafür steht das Wort *„problem"*. Es ist nicht ersichtlich mit welchen weiteren Worten „das Problem" in Verbindung steht. So könnte es sich in der Abbildung 11 auf die Jugendkriminalität beziehen, aber auch auf den Unterricht. In unterschiedlichen Verbindungen hat das Wort auch unterschiedliche Bedeutungen. Daraus ergeben sich unterschiedliche Aussagen, die sich aber nur mit Sicherheit treffen lassen, wenn der unverarbeitete Datensatz hinzugezogen wird. Außerdem geben die verwendeten Worte im Titel nicht den gesamten Inhalt der Lehre wieder. Die in Wortwolken visualisierten Lehrveranstaltungstitel können also zunächst nur die Oberfläche abbilden.

Trotz der aufgezeigten Grenzen von Wortwolken sowie den Schwierigkeiten und Fallstricken bei ihrer Interpretation können sie einen ergiebigen Zugang zu Lehrveranstaltungstiteln anbieten und spiegeln mögliche Schwerpunkte der einzelnen Jahrzehnte übersichtlich. Ein besonderer Vorteil ist der einfache Zugang und der leichte Einstieg in die verarbeiteten Thematiken, die in den Wortwolken dargestellt werden. Daraus resultiert eine schnelle Übersicht über große Datenmengen.

Von Nohl bis Löser. Zur Reflexion der Forschungsarbeit zu Professuren und Denominationen

Melissa Eckert

Mit der Berufung Herman Nohls zum außerordentlichen Professor für praktische Philosophie mit besonderer Berücksichtigung der Pädagogik (UniA GÖ: Kur. 10964 Bd. 1, Bl. 6) beginnt die 100-jährige Geschichte des Pädagogischen Seminars – oder wie wir es heute kennen – des Instituts für Erziehungswissenschaft. Die Professur Nohls kann als erste Professur des heutigen Instituts für Erziehungswissenschaft gesehen werden.

Vor diesem Hintergrund und im Zuge der Forschungsarbeit zum 100-jährigen Bestehen des Instituts wurden die gesamten Professuren und ihre jeweiligen Denominationen recherchiert, um einen Überblick über die Entwicklung des Seminars/Instituts zu ermöglichen. Der vorliegende Beitrag soll die Forschungsarbeit zu diesem Thema reflexiv in den Blick nehmen und Fragen zur Datenerhebung und zur Darstellbarkeit von Ergebnissen beantworten. Die Reflexion der Forschungsarbeit und der damit verbundenen Ergebnisdarstellung soll – den Überlegungen

Christiana Bers in diesem Band folgend – unter dem Blickwinkel *,Wie kann man 100 Jahre Institutsgeschichte erforschen?'* betrachtet werden.

1. Professuren und Denominationen

Ausgehend von den vier Feldern – Lehre, Forschung, Personen und Orte –, die sich als konstitutiv für die Institutsgeschichte gezeigt haben (Bers i.d.Bd.), widmet sich dieser Beitrag insbesondere den Professuren und ihren Denominationen. Mit Blick auf die Aufgaben einer Universität wird klar, dass wissenschaftliches Personal das Bindeglied zwischen Lehre und Forschung darstellt. Die Denomination einer Professur kann zudem Auskunft darüber geben, welche Inhalte der Inhaber bzw. die Inhaberin der Professur spezifisch erforscht und lehrt, aber auch über die vom Institut als zentral wahrgenommenen Lehrgebiete. Daher ist es sinnvoll, nicht nur einen Überblick über die Personen, die an einem Institut tätig sind und waren, zu liefern, sondern gleichermaßen die Denominationen, also die spezifischen Zuschreibungen einer Professur, zu erfassen.

1.1 Datenerhebung und Quellen

Zur Erfassung der Professuren, ihrer jeweiligen Denomination und des Zeitraumes der Beschäftigung wurden unterschiedliche Quellen genutzt. Wie im gesamten Forschungsprojekt entstammen die Daten 20 Aktenordnern mit Protokollen, Mitschriften und Dokumentationen, 198 Vorlesungsverzeichnissen, 35 Akten aus dem Universitätsarchiv, den Nachlassbeständen von Weniger, Roth, Mollenhauer und Nohl, den Universitätsstatistiken ab den 1970er Jahren sowie den Universitäts- und Forschungsberichten der Universität seit den 1960er Jahren. Außerdem ist an dieser Stelle auf die Forschungsarbeit von Klaus-Peter Horn hinzuweisen: In seiner Habilitationsschrift hat er auf der Grundlage einer Kompletterhebung des Personals an wissenschaftlichen Hochschulen zwischen 1919 und 1965 die biographischen Daten der erziehungswissenschaftlichen Professuren im genannten Zeitraum für die jeweiligen Standorte dokumentiert (vgl. Horn, 2003).

Aus diesen Quellen wurde eine Liste mit den Namen aller bisherigen Universitätsprofessor*innen erstellt. Um die dazugehörigen Denominationen ausfindig zu machen, folgte eine umfassende Recherche in den Personalverzeichnissen[50], Berufungsdokumenten[51] und im Internet[52]. Im Zuge der Recherchen fiel auf, dass sich die Datendokumentation im Laufe der Zeit verändert hat. Während in den Personalverzeichnissen von 1948 bis 2000 (mit Unterbrechung von 1969 bis 1994) die Denominationen aufgeführt sind, tauchen sie ab dem Jahr 2001 nicht mehr auf. Zudem fällt auf, dass Angaben im Internet, beispielsweise in den selbst erstellten Lebensläufen der (ehemaligen) Professor*innen, nicht mit den Angaben in den Universitäts- und Forschungsberichten übereinstimmen. Im Fall einer solchen Abweichung wurden für die Darstellung der Ergebnisse die Denominationen genutzt, die aus den Universitäts- und Forschungsberichten oder anderen offiziellen Dokumenten der Universität entnommen wurden.

1.2 Professuren von 1920 bis 2020

Am (heutigen) Institut für Erziehungswissenschaft lehrten und lehren bis dato 32 Professor*innen[53] mit insgesamt ca. 300 Mitarbeiter*innen. Nachdem Nohl 1920 die erste Professur antrat, wurde erst im Jahr 1961 eine zweite ordentliche Professur für Pädagogik eingerichtet, welche Heinrich Roth innehatte. Nohls Professur wurde im Jahr 1949 von Erich Weniger wiederbesetzt. Nach dem Tod von Erich Weniger folgte eine Zeit, die von Umbrüchen geprägt war: Auf ihn folgten kurz nacheinander die Professoren Hartmut von Hentig (1963), Gunter Eigler (1970) und Karl-Heinz Flechsig (1975).

Auch die Bildungsexpansion in den 70er Jahren wird in den Daten erkennbar. Im Jahr 1971 kam eine dritte ordentliche Professur für Pädagogik hinzu, die mit Klaus Mollenhauer besetzt wurde. Im Jahr 1975 traten zwei weitere Professuren hinzu, die obendrein auch inhaltliche Veränderungen mit sich brachten: Johannes Tütken besetzte eine Professur unter der Denomination *Curriculumsforschung und -entwicklung* und Bernd Fittkau eine Professur für *Pädagogische Psychologie*. Durch Begriffe aus Nachbarsdisziplinen wie Psychologie wird an diesen Berufungen exemplarisch die Erweiterung der Lehrgebiete, aber auch eine Spezifizierung in der disziplinären Aufgabenverteilung und damit die Diversifizierung ebendieser sichtbar. Außerdem

[50] Bei den Personalverzeichnissen handelt es sich um die zunächst betitelten Vorlesungs- und Personalverzeichnisse (von 1948 bis 1950) (GAU, 1948-1950) beziehungsweise um die Personal- und Vorlesungsverzeichnisse (von 1950 bis 2006) (GAU, 1950-2006).

[51] Berufungsdokumente lagen vor von 1969 bis 1975 (Archiv IfE: Berufungsunterlagen 1969-1975, unpag.).

[52] Dazu zählen die Homepages der wissenschaftlichen Hochschulen, an welchen die (ehemaligen) Universitätsprofessor*innen lehren und lehrten. Es ist dabei zu erwähnen, dass es sich bei den Personenseiten der Universitätshomepages um eine Form von Selbstauskünften zu Curriculum und Publikationen handelt.

[53] Zwei der Professor*innen, Wulf Hopf und Rudolf Schmitt, waren außerordentliche Professoren ohne Lehrstuhl und sind deshalb nicht in Abbildung 14 aufgeführt.

wird mit der Hinzunahme dieser beiden Professuren die spezifische Anforderung in der Lehrer*innenbildung und Schulforschung des Instituts erkennbar, die bis heute besteht.

Im Jahr 1994 folgte Doris Lemmermöhle auf die Professur von Johannes Tütken – nun unter der Denomination *Pädagogik*. Neben den sechs männlichen Professoren war sie die erste Frau, die am Seminar eine Professur innehatte. Kurze Zeit später wurde auch die zweite Professur von einer Frau besetzt: Christina Krause vertritt als außerordentliche Professorin die Professur von Bernd Fittkau für *Pädagogische Psychologie*. Insgesamt waren – bis heute – elf Professor*innen* und 19 Professor*en* am Institut tätig. Während das Institut vor den 2000er Jahren deutlich männlich dominiert war, sind im Gegensatz dazu heute neben drei Professor*en* fünf Professor*innen* in unterschiedlichen Bereichen am Institut tätig.

Weitere Umbrüche finden sich um die Jahrtausendwende: Während die erste ordentliche Professur Nohls in ein anderes Institut der Sozialwissenschaftlichen Fakultät überführt und umgewidmet wird, werden auch die Professuren von Günther Schreiner (*Pädagogik*) und Christian Rittelmeyer (*Pädagogik*) kein zweites Mal besetzt, da es sich bei diesen um übergeleitete Professuren ohne Lehrstuhl handelte. Auch die Professur von Hans-Dieter Haller (*Allgemeine Didaktik und Unterrichtsforschung*), welche ursprünglich an zwei anderen Instituten der Universität angesiedelt war, wurde aus demselben Grund nicht noch einmal besetzt. Ebenso ist die 2002 errichtete Professur für *Empirische Schulforschung* nach Vera Husfeldt und Nicolle Pfaff nicht wiederbesetzt worden. Es zeigt sich auch, dass die Dauer der Besetzung mit der Umbruchszeit zusammenhängt: Während die Professur von Nicolle Pfaff nur drei Jahre besetzt wurde, hatte Hans-Georg Herrlitz seine Position 29 Jahre inne. Die durchschnittliche Besetzungszeit beträgt bisher 12,5 Jahre.

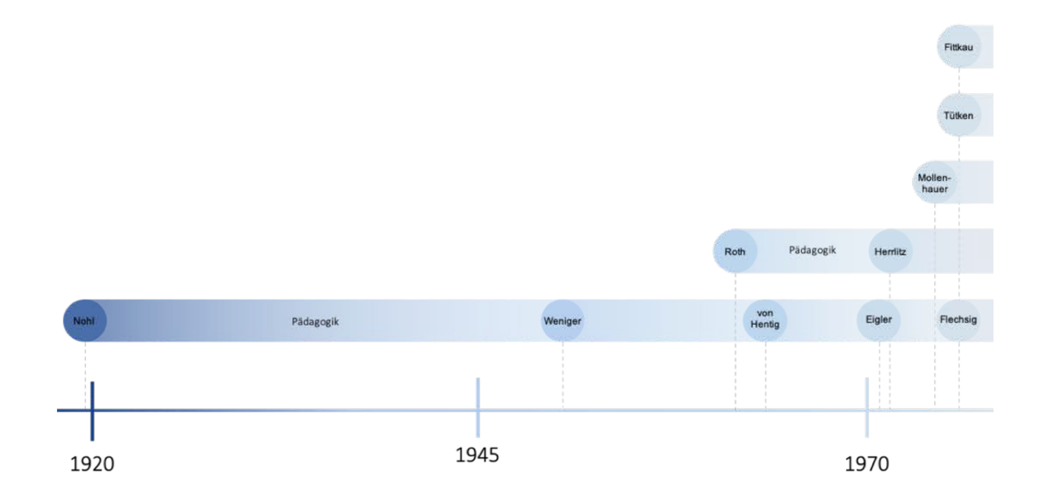
Heute haben sich die Denominationen weiter ausdifferenziert. Neben der *Allgemeinen Erziehungswissenschaft* und *Schulpädagogik* bestehen Arbeitsbereiche zu *Professionalität, Schulforschung, Bildungsforschung* und *Medienforschung*. Kurz: Über die Denominationen wird ein Prozess der Diversifizierung am Institut für Erziehungswissenschaft sichtbar.

2. Darstellbarkeit der Professuren im Zeitverlauf

Zur Veranschaulichung der Daten wurde eine Darstellungsweise gewählt, die die Entwicklung der Professuren mitsamt ihren jeweiligen Denominationen zugänglich macht. Dafür war es wichtig, die Dauer der jeweiligen Besetzungszeiten und Expansionsphasen wie auch die Diversifizierung der Denominationen erkennbar zu machen. Abbildung 14 zeigt die insgesamt 30 Professuren am Seminar/Institut seit 1920. Die 12 waagerechten Balken zeigen die Anzahl der Professuren in Beziehung zum Zeitraum ihrer Besetzung. In den Säulen sind die jeweiligen Denominationen vermerkt, wodurch die Abbildung neben quantitativen auch qualitative Informationen zu den Professuren zur Verfügung stellt.

Schluss und Reflexion

Im Zuge der Recherchearbeit und gewählten Darstellungsweise der Ergebnisse ist es wichtig, die Herangehensweise zu hinterfragen, um das Vorgehen für andere nachvollziehbar darzulegen. Vor dem Hintergrund der Frage *‚Wie kann man 100 Jahre Institutsgeschichte erforschen?‘* bot sich eine Darstellungsweise an, die dem Anspruch, zuverlässige Informationen bereitzustellen, gerecht wird, die von verschiedenen Interessent*innenkreisen zu unterschiedlichen Zwecken genutzt werden können (Titze & Herrlitz 1987, S. 15). Es ist gelungen, die Entwicklungen in der gewählten Darstellungsweise zu veranschaulichen. Was in der gewählten Darstellungsweise nicht sichtbar wird, sind zum einen die Vertretungsprofessor*innen, die ebenfalls einen Beitrag zur Entwicklung des Instituts geleistet haben, deren Rolle und Verweildauer retrospektiv teilweise jedoch nur noch schwer zu rekonstruieren ist. Zum anderen lässt sich aus der Darstellung der Denominationen der Lehrstühle nicht erkennen, was unter dem Begriff *Pädagogik* verstanden wird. Es handelt sich dabei um einen Begriff, der im Verlauf der Institutsgeschichte zwar häufig gebraucht wurde, der sich aber nach der Umbenennung des Instituts im Jahr 2013 weder im Institutstitel noch in den Denominationen wiederfinden lässt. Eine Grenze der gewählten Darstellungsweise ist demnach die Abbildung von Wandel, Gebrauch und Bedeutung der verwendeten Begriffe. Mit Blick auf die Professuren und ihre Denominationen wird institutioneller und disziplinärer Wandel abbildbar, die genaueren Kontexte oder aufgeworfene Fragen – wie das Verschwinden von *Pädagogik* oder der Einfluss der Lehrer*innenbildung – müssten in einem nächsten Schritt genauer untersucht werden. Die Abbildung stellt dafür jedoch einen geeigneten Ausgangspunkt dar, da sie Entwicklungen aufzeigt und Ansätze zur Erforschung der Ausdifferenzierung und Expansion liefert.


Fittkau
Tütken
Mollen-
hauer
Roth
Pädagogik
Herrlitz
Nohl
Pädagogik
Weniger
von
Hentig
Eigler
Flechsig
1920
1945
1970

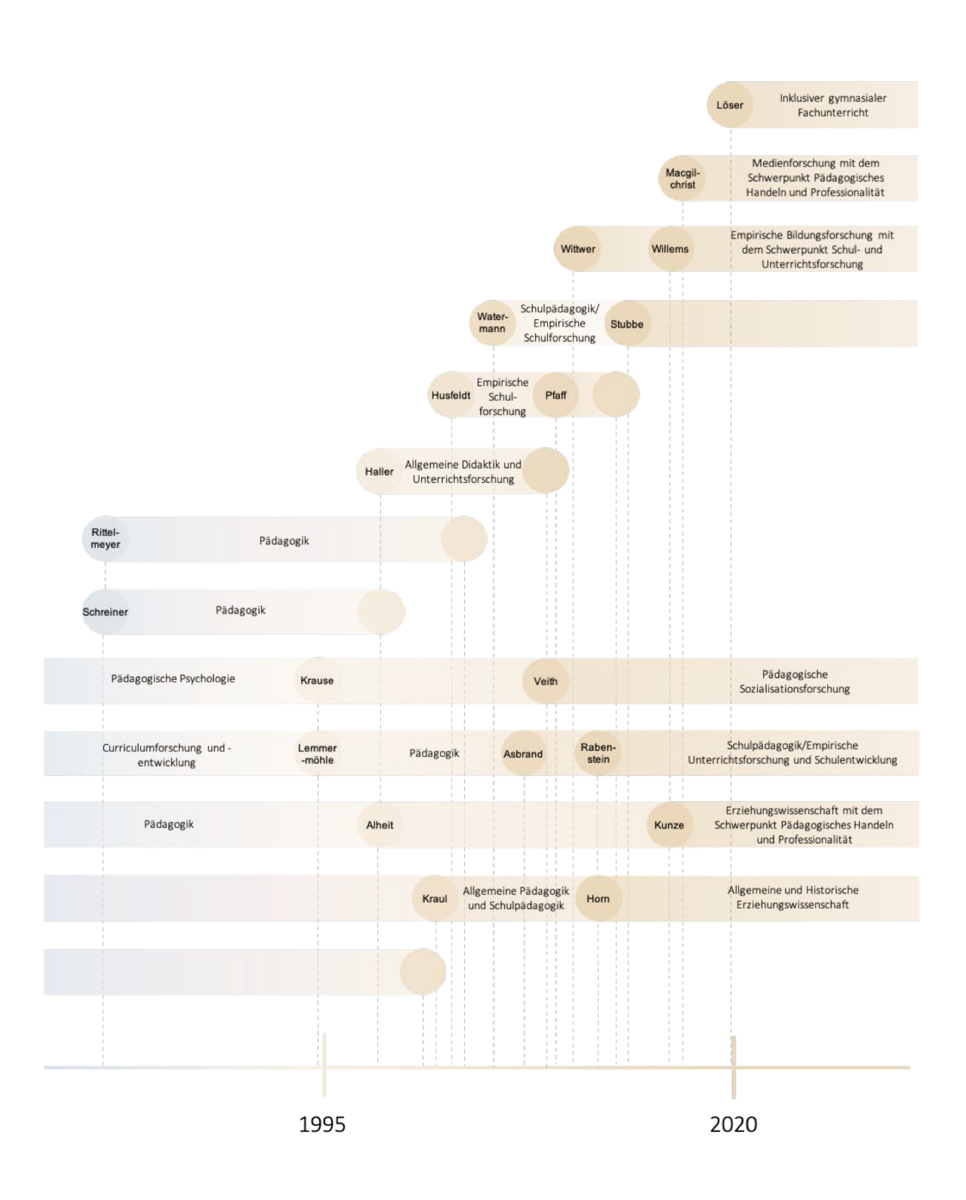


Abbildung 14: Professuren und Denominationen

Impressionen ehemaliger Mitarbeiter*innen und Studierender

Christina Radicke

Im Rahmen des Projektes „100 Jahre Institut für Erziehungswissenschaft in Göttingen" möchten wir neben der Aufbereitung einer Vielzahl von unterschiedlichen, schriftlich vorliegenden Dokumenten, die von Vorlesungsverzeichnissen über Protokolle bis zu Briefen reichen, die Eindrücke ehemaliger Mitarbeiter*innen und Studierender in Bezug auf ihre Zeit am Pädagogischen Seminar bzw. am Institut für Erziehungswissenschaft in die Dokumentation aufnehmen.

Hierfür haben wir drei Fragen entworfen, die wir den ehemaligen Mitarbeiter*innen geschickt haben, sofern uns Kontaktdaten zu ihnen vorlagen. Zusätzlich haben wir auch einige ehemalige Studierende angeschrieben, auf die wir hingewiesen worden sind und zu denen wir Adressdaten erhalten haben. An diese sendeten wir die Fragen mit der Bitte, diese schriftlich zu beantworten. Uns interessierte, welche ersten Eindrücke die Befragten vom Pädagogischen Seminar/Institut für Erziehungswissenschaft hatten, was sie mit ihrer Zeit in Göttingen verbinden und mit welchen fünf Schlagworten sie das Pädagogische Seminar/Institut für Erziehungswissenschaft charakterisieren würden. Von 21 Personen erhielten wir eine

schriftliche Rückmeldung, die die Grundlage für die Präsentationen auf der Homepage bilden.

1. Datenpräsentation

Es stellt sich die Frage, wie die Inhalte präsentiert werden können. Das vorliegende Sample weist in mehrfacher Hinsicht eine hohe Heterogenität auf. Die teilnehmenden Personen haben zu unterschiedlichen Zeitpunkten, als Vertreter*innen unterschiedlicher Statusgruppen, unter unterschiedlichen Rahmenbedingungen, in unterschiedlichen Personenkonstellationen, an unterschiedlichen Standorten des Pädagogischen Seminars/Instituts für Erziehungswissenschaft gearbeitet. In einigen Fällen lässt es sich z.B. nicht eindeutig klären, auf welche Standorte sich die Antworten beziehen. Auf Grund dieser diversen Variationen liegt es für uns nahe, eine illustrative Darstellung der Daten zu wählen und von einer ergebnisorientierten Auswertung und Interpretation der Daten weitgehend abzusehen. Hierbei ist zu bedenken, dass jede Form der Aufbereitung – auch eine illustrative – gleichzeitig eine Art der Strukturierung beinhaltet, die wiederum eine gewisse Lenkung beinhaltet, in dem sie z.B. bestimmte Perspektiven in den Vordergrund rückt und andere eher in den Hintergrund treten lässt oder bestimmte Assoziationen und Lesarten bei den Betrachter*innen eher unterstützt.

2. Aufbereitungsvarianten

Für die Darstellung der Daten wählten wir drei Aufbereitungsvarianten: 1. Eine Darstellung von Zitaten in Form einer Slideshow, 2. Eine Graphik auf der die für das Pädagogischen Seminar/Institut für Erziehungswissenschaft vergebenen Schlag- und Stichworte festgehalten sind und 3. Eine Graphik, auf der jegliche Ortsbezüge gesammelt wurden, die eine Person genannt hat.

1. Zitate in Form einer Slideshow (Institutsgeschichte 2020e)

Die Slideshow enthält die Antworten der Befragten in Bezug auf die Frage, was sie mit ihrer Zeit in Göttingen verbinden. Hier wurden zur Anonymisierung die Aussagen aus der Darstellung herausgenommen, die Rückschlüsse auf die Person erleichtern bzw. ermöglichen würden. Zusätzlich wurden Aussagen von ehemaligen Mitgliedern des Pädagogischen Seminars/Instituts für Erziehungswissenschaft aufgenommen, die in Veröffentlichungen zu finden sind. Der Aufbereitungsgrad der Daten ist hier im Vergleich zu den beiden folgenden Darstellungen am geringsten und die Materialfülle am umfänglichsten. Die gewählte Präsentationsart hat allerdings auch zur Folge, dass nicht alle Daten auf einer Seite für eine unmittelbar vergleichende Betrachtung zur Verfügung stehen.

2. Grafik: Schlag- und Stichworte in Bezug auf das Pädagogische Seminar/Institut für Erziehungswissenschaft (Abbildung 15) (Institutsgeschichte 2020f)

Um die in einer Frage erbetenen Schlag- und Stichworte zum Pädagogischen Seminar/Institut für Erziehungswissenschaft zu visualisieren, bietet sich eine alphabetische Sortierung als Orientierungshilfe für die Darstellung an. Um ein einheitliches Layout zu erhalten, haben wir uns dafür entschieden, jedes neue Schlagwort bzw. jedes erste Wort einer Stichwortsammlung mit einem Großbuchstaben beginnen zu lassen – unabhängig von der Schreibweise im Originaldokument. Um die alphabetische Sortierung zu verdeutlichen, wird der für die Eingruppierung herangezogene Buchstabe, hervorgehoben. In den Fällen, in denen ein Abschnitt aus mehr als einem Schlagwort besteht, muss entschieden werden, welches Wort für die alphabetische Sortierung herangezogen werden soll. Eine Möglichkeit wäre es gewesen, stets das erste Wort aus dem Originaldokument als Ordnungskriterium heranzuziehen. Entgegen dieser Option haben wir uns dafür entschieden, nach einem für den Abschnitt aussagekräftigen Wort in der Originalaussage für die Eingruppierung zu suchen. Statt z.B. die Phrase „Machte immer einen isolierten Eindruck“ unter dem Buchstaben M einzusortieren, wurde für die Eingruppierung das Wort „isoliert“ gewählt. An dieser Stelle wird deutlich, dass auch die von uns verfolgte illustrative Darstellung, nicht frei von Setzungen ist, was zugleich mit einer potenziellen Lenkung der Leser*innen verbunden ist. Gerade die Ausrichtung an einem aussagekräftigen Inhalt führt gleichzeitig dazu, dass diese Entscheidungen diskutierbar sind. Die mit diesen Grafiken vorgenommene Ordnung stellt somit einen vorläufigen Ordnungsvorschlag dar – auch andere Reihenfolgen wären denkbar.

Die farbliche Gestaltung der Aussagen haben wir ebenfalls an inhaltliche Kriterien gebunden: Statt einer zufälligen Zuteilung von Farbtönen, haben wir an dieser Stelle versucht, in einem ersten Zugriff ein mögliches Muster zu entwickeln, nach dem die Aussagen bestimmten Farben zugeordnet werden können. Die rot markierten Aussagen lassen sich in einem ersten Ordnungsversuch z.B. zwischen den Polen „Forschung und Praxis“ verorten, die dunkelblau gefärbten Aussagen zwischen den Polen „Tradition und Innovation“, die dunkelgelb gehaltenen Stichworte beziehen sich auf das „soziale Klima“, die dunkelgrün erscheinenden Phrasen auf die „‚gefühlte‘ Atmosphäre“ und die helltürkis gefärbten Worte auf den „empfundenen Öffnungsgrad“. Die vorgenommenen Zuordnungen führen dazu, dass es an diversen Stellen Überschneidungen gibt und die gewählten Ordnungskriterien nicht immer trennscharf sind. Auch an dieser Stelle zeigt sich, dass die gewählte Struktur, potenziell lenkend wirkt und Zuordnungen nahelegt, die nicht als absolut betrachtet werden dürfen. Vielmehr ist auch diese Strukturierung als ein erster Ordnungsvorschlag zu sehen, der weiter zu bearbeiten ist. Die hier vorgenommene Visualisierung ist als ein Angebot an die Betrachter*innen zu lesen, sich mit dem präsentierten Material auseinanderzusetzen und einen ersten Zugang zu den Aussagen zu erhalten.

Abstrakt (Waldweg) | Ambitioniert | Hohe theoretische und praktische Ansprüche | Archiv | Aufbruchstimmung | Aufgeschlossenheit für die politische Gärung in der Gesellschaft | Interessanter Beratungsschwerpunkt, Innovative Beratung | Bildungspolitisch engagiert | Bodenständig | Vom Personal her sehr **b**unt, nicht bieder | Anregende Diskurse, viel Diskussionsbereitschaft (pädagogisches Seminar) | Dynamisch | Viele Einzelkämpfer | Gelegentlich ein wenig **e**litär | Etablierte Forscher*innen | Göttinger Geschichte der Pädagogik (Baurat-Gerber-Str.) | Familiär, Familiär (Baurat-Gerber-Str.), Familiäre Atmosphäre, Familial | Manchmal sogar zum Feiern aufgelegt | Forschungsinstitution, Anspruchsvolle Forschung, Sehr **f**orschungsorientiert (Waldweg), Spannende Biografie- und Geschlechter**f**orschung,
Unterschiedliche Forschungstraditionen, Forschung und Entwicklung | Gemeinschaftliches **F**orschen und **U**nterrichten (Baurat-Gerber-Str.), Freude am **F**orschen UND **L**ehren der ProfessorInnenschaft! | Hohes Bewusstsein von der eigenen Fortschrittlichkeit | Grenzenlose Freiheit | **H**istorische Bildungsforschung ohne adäquate Anschlüsse an aktuelle empirische, politisch-ökonomisch fundierte Sozialforschung | Hochhausatmosphäre (Waldweg) | eine
soziale **I**dylle weit entfernt von den Kennzeichnungen moderner Massenausbildung | Interessiert an pädagogischen Innovationen, Offen für **i**nnovative Experimente | **I**ntensiv lesend | Interdisziplinarität |Individualisten in verschworener Gemeinschaft | Machte immer einen **i**solierten Eindruck | Klein aber fein | Kollegiale Atmosphäre, Große Kollegialität unter Mitarbeitenden, Kollegiale Atmosphäre | Eigentlich sehr **k**ommunikativ | Nicht ausgetragene Konflikte zwischen zwei Gruppen | Konservativ | Kühl (Waldweg) |Ganz **k**urzer Weg zu den Lehrenden | Liberal-kommunikativer Geist | Methodenvielfalt | Viele Möglichkeiten des selbst-aktiv Werdens | Motivierte Studierende | Sozial-kritisch | **S**prungbrett in die Wissenschaft |
Traditionsbewusst, Tradition, Traditionell, Im besten Sinne **t**raditionsreich, Traditionslastig (Pädagogisches Seminar) | Geprägt von sehr unterschiedlichen **p**ädagogischen „Schulen" (Pädagogisches Seminar) | Eine der letzten **p**ädagogischen Standorte | Aktuell habe ich den Eindruck, dass der Bezug zur **P**raxis nicht mehr so intensiv gepflegt wird wie früher | **P**rofessionalität | deutlich Prägung durch Heinrich Roths „**r**ealistische Wende" der Pädagogik | Offen für kritische Reflexion | **Ü**berschaubar | Recht **u**norganisiert, Bei Wechsel des GD immer sehr **ü**berraschend | Solidarische Unterstützung | **V**erkürzte didaktische „Aufmischungen" | Vertrautheit unter ProfessorInnen, Mitarbeitenden und (engagierten) Studierenden im Pädagogischen Seminar (Baurat-Gerber-Str.) |Vielfältig | Dankbarkeit für die Göttinger Gegebenheit: ein Institut = eine **V**illa mit Garten | Viele Vorbilder wie Hentig, Nohl (Baurat-Gerber-Str.) | Eine Welt für sich | **W**issensproduktion | Wohlfühlatmosphäre (Baurat-Gerber-Str.) | Seminargebäude war wie eine zweite Wohnstube (im Rückblick) | durch die **Z**uordnung (ca. 1985?) zum Sozialwissenschaftlichen Fachbereich von der damaligen Pädagogischen Hochschule im Waldweg getrennt

*Abbildung 15: Impressionen ehemalige Mitarbeiter*innen und Studierender (Institutsgeschichte 2020f)*

3. Grafik: Ortsbezüge (Abbildung 16) (Institutsgeschichte 2020g)

Bei der Sichtung des gesamten Datenmaterials ist uns aufgefallen, dass an vielen Stellen Ortsbezüge thematisiert werden. Dies könnte mit der Formulierung der Frage zusammenhängen – Frage eins und drei beziehen sich auf das Pädagogische Seminar/Institut für Erziehungswissenschaft. Hierbei sind Assoziationen mit den

jeweiligen Standorten naheliegend. In Frage zwei wird dezidiert nach einem Ort gefragt. Gleichzeitig ist es möglich, dass die Standorte gleichsam als Erinnerungsanker fungieren. Interessant ist in diesem Zusammenhang die Bandbreite der Impressionen, sodass wir uns entschieden haben, für die Aussagen, die Ortsbezüge thematisieren, eine eigene Graphik zu erstellen. Hierbei ist zu beachten, dass sich die Eindrücke der Befragten auf unterschiedliche Standorte[54] beziehen. Als Orte explizit benannt werden die Wagnerstraße, Baurat-Gerber-Straße und der Waldweg. Die Graphik ist ähnlich aufgebaut wie unter Punkt 2 beschrieben, sodass auch hier die oben beschriebenen möglichen Mechanismen der Strukturierung, potenziellen Lenkung, besonderen Betonung bestimmter Aspekte und die Vorläufigkeit der Ordnungsstruktur gelten. Die farblichen Markierungen haben allerdings andere Zuordnungen. Rot sind Aussagen eingefärbt, die sich auf „Arbeitsstrukturen und organisatorische Aspekte" beziehen. Blau markiert Aspekte, die sich auf die „zwischenmenschliche Ebene und die erlebte Atmosphäre" beziehen, grün bezieht sich auf „disziplingeschichtliche Bezüge", orange abgesetzt sind Verknüpfungen von Inhalten mit Zeitbezügen und violett Verbindungen mit „Lehrinhalte". Auch für diese Zuordnungen gilt, dass sie einen vorläufigen Charakter haben und sich andere evtl. trennschärfere finden könnten, wobei die Gruppierungen auch von der jeweils gewählten Fragestellung abhängen.

Interessant ist, dass die Bezugnahmen auf die Standorte des Pädagogischen Seminars/Instituts für Erziehungswissenschaft ganz unterschiedlich ausfallen, wie sich am Beispiel der Villa in der Baurat-Gerber-Straße zeigen lässt. Neben positiven Bezugnahmen („Wow, eine tolle Villa", „Tolle Villa, unglaubliche Bibliothek") finden sich eher distanzierende Bezugnahmen („Ein altes Gebäude mit eher düsteren Räumen, schwer beladen mit Altehrwürdigkeit. Insgesamt schwerfällig"). Auch finden sich Vergleiche zwischen dem Standort in der Baurat-Gerber-Straße und dem Waldweg, wobei im Vergleich insbesondere die Baurat-Gerber-Straße mit positiven Assoziationen verbunden wird, wie folgendes Zitat demonstriert:

> *„Päd Sem Baurat Gerber: Familiär – Göttinger Geschichte der Pädagogik – Viele Vorbilder wie Hentig, Nohl – Gemeinschaftliches Forschen und Unterrichten – Wohlfühlatmosphäre. Waldweg: Kühl – Abstrakt – sehr forschungsorientiert – Hochhausatmosphäre – wenige kleine sehr persönlich ansprechende Ausnahmen".*

Hieraus ergeben sich eine Reihe von Anschlussfragen für das Material, von denen abschließend zwei formuliert werden: Variieren z.B. die Art der Bezugnahmen auf die Baurat-Gerber-Straße in Abhängigkeit von den jeweiligen historischen Zeitpunkten, zu denen die Personen am Seminar beschäftigt sind? Oder hängt die Bezugnahme davon ab, zu welcher Statusgruppe die Personen gehören?

Insgesamt bestand die Absicht darin, illustrative Darstellungen aus dem Material zu entwickeln, die einen ersten Materialzugang ermöglichen. Die hierbei vorgenom-

[54] Zu den einzelnen Standorten siehe Horn & Erdmann i.d. Band.

menen Strukturierungen haben zugleich auch einen lenkenden Effekt, indem bestimmte Perspektive betont und andere eher in den Hintergrund gerückt werden, wobei zu hervorzuheben ist, dass die Ordnungskriterien einen vorläufigen Charakter haben und die Darstellungen darauf zielen, den Betrachter*innen einen ersten Zugang für eine eigene Auseinandersetzung mit dem Material zu eröffnen.

Baurat-Gerber- Straße: Es war stets ein Gang wie in eine *a*ndere Zeit. Mein erster Eindruck war – 1968 – wie ein Eintauchen in das Bürgertum Göttingens in der Vorkriegszeit. Besonders die große holzgetäfelte Halle war stets besonders beeindruckend, ebenso wie die alten Holztüren, die fast alle nur unzureichend zu schließen waren | alles so klein und irgendwie *a*ltertümlich in dem Altbau in der Baurat-Gerber-Straße | Ein *b*ildungshistorisch spannender Ort | Als Studentin im (wunderschönen) Seminarraum der Baurat-Gerber-Straße in einer Veranstaltung zu '*B*ildungsdisparitäten': "Oh ja, hier bin ich richtig." | Pädagogisches Seminar, Baurat-Gerber-Str., 1995: Ein altes Gebäude mit eher *d*üsteren Räumen, schwer beladen mit Altehrwürdigkeit. Insgesamt schwerfällig | Das Gebäude, das holzverkleidete Foyer im englischen Stil erinnerte mich an Wissenschaftskollegs. Alles wirkte etwas *d*unkel und geheimnisvoll. Das menschliche Element war dazu eher kontrastreich: netter und unkompliziert. Der Empfang und Umgang miteinander war dann auch so. Sehr schnell lernte man hier viele der Kolleginnen und Kollegen kennen | Päd Sem Baurat Gerber: *F*amiliär – Göttinger Geschichte der Pädagogik – Viele Vorbilder wie Hentig, Nohl – Gemeinschaftliches Forschen und Unterrichten – Wohlfühlatmosphäre | Gegenüber den Massenfächern hatten wir am Päd. Seminar eine sehr übersichtliche und fast *f*amiliäre Atmosphäre. Konnten auch mal in der Bibliothek ein Fest feiern | Gelegentlich auch ein Wochenende im *H*erman-Nohl-Haus |eine Art *h*istorischer Ort der deutschen Erziehungswissenschaft mit der Aura all der großen Namen, die hier gelehrt und studiert hatten: Herman Nohl, Erich Weniger, Heinrich Roth, Wolfgang Klafki, Theodor Schulze und viele andere, natürlich auch Klaus Mollenhauer und Hans-Georg Herrlitz | Am Standort Baurat-Gerber Straße ist mir auch die Verbindung von *H*olz (z.B. Parkettboden) und Lehmbauweise bzw. das Studieren in einem ehemaligen Wohnhaus als Lernumgebung als sehr positiv in Erinnerung | In der Wagnerstraße: Ein schöner Ort zum *L*ernen und Arbeiten, auch für Studierende. | Ab 1994 habe ich dann […] den Konferenzraum als *L*ieblingsraum für meine Seminare gehabt. Besonders habe ich die vielen Bäume und die wunderschöne Straße zu den unterschiedlichen Jahreszeiten in Erinnerung | gut *o*rganisierter Ort wissenschaftlicher Arbeit mit einer auch politisch engagierten, aber immer dialogbereiten Studentenschaft | Dass also ein hohes Maß an *P*rofessionalität und eine etwas exzentrische Form von Kunstsinnigkeit an diesem Ort aufeinandertrafen, war mein erster und recht intensiver Eindruck | Das Pädagogische Seminar befand [...], in der *s*chöngelegenen alten Villa in der Baurat-Gerber-Straße, und es hatte einen besonderen Charme, quasi im Gartenzimmer die Seminare zu veranstalten. […] Da alle Mitarbeiter*innen ihren Tätigkeiten unter einem Dach nachgingen, gab es kurze Wege, wenn Dinge, Termine und Veranstaltungen geplant, besprochen und geklärt werden mussten. Mein Arbeitszimmer unter dem Dach war sehr gemütlich und oft der Ort, wo Gespräche mit Studierenden und der Austausch mit einigen Doktorand*innen des Hauses stattfanden | Tolle Villa, *u*nglaubliche Bibliothek! | `Wow, eine tolle Villa!` (Baurat-Gerber-Str.) Auf den ersten Eindruck ein Ort, an dem man/frau sicher nicht nur gut lernen, sondern sich sicher auch gut begegnen und austauschen können wird. Das hat sich erfreulicherweise bestätigt | Was in den Vorlesungsverzeichnissen und universitären Lageplänen als Nebengebäude markiert war, stellte sich heraus als Ort sehr langer und wichtiger *u*niversitärer Geschichte | Ein ziemlich *v*erschlafenes Institut (Baurat Gerber) | Dankbarkeit für die Göttinger Gegebenheit: ein Institut = eine Villa mit *G*arten | Waldweg: Kühl – Abstrakt – sehr forschungsorientiert – Hochhausatmosphäre – wenige kleine sehr persönlich ansprechende Ausnahmen | Seminargebäude war wie eine zweite *W*ohnstube (im Rückblick) |

Abbildung 16: Ortsbezüge (Institutsgeschichte 2020g)

Literaturverzeichnis

Literatur

Vermerke zur im Beitrag von Heinz-Elmar Tenorth verwendeten Literatur finden sich in den Fußnoten des Beitrags.

Austermann, Simone (2012): Formeys Anti-Emile. Original – Kommentare – Sujets. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.

Becker, Heinrich (1998): Die Universität Göttingen unter dem Nationalsozialismus, München: Saur.

Binder, N.N. (1888) [Art.]: Raff, Georg Christian. In: Allgemeine Deutsche Biographie, Band 27, S. 158-159.

Bock, Friedrich Samuel (1780): Lehrbuch der Erziehungskunst zum Gebrauch für christliche Eltern und künftige Jugendlehrer. Königsberg und Leipzig: Hartung.

Georg-August-Universität (GAU) (1923): Chronik der Georg-Augst-Universität für die Rechnungsjahre 1916-1920. Sonder-Abdruck aus den Mitteilungen des Universitätsbundes Göttingen, Jahrg. 4, Heft 2.

Georg-August-Universität (GAU) (1925): Chronik der Georg-Augst-Universität für die Rechnungsjahre 1921/23. Sonder-Abdruck aus den Mitteilungen des Universitätsbundes Göttingen, Jahrg. 6, Heft 1/2.

Georg-August-Universität (GAU) (1931) Chronik der Georg-Augst-Universität für die Rechnungsjahre 1927-1930. Göttingen: Dieterichsche Universitätsdruckerei W. Fr. Kaestner.

Deutsche Forschungsgemeinschaft (DFG) (Hrsg.) (2020): GEPRIS (Geförderte Projekte Informationssystem). Unter: https://gepris.dfg.de/gepris/OCTOPUS. Zuletzt geprüft am 19.03.2020.

Feder, Johann Georg Heinrich (1774): Der neue Emil oder von der Erziehung nach bewährten Grundsätzen. Erlangen: Walther.

Feder, Johann Georg Heinrich (1776): Aphorismi Paedagogici in usum disputatorii. Göttingen: Dieterich.

Feder, Johann Georg Heinrich (1825): J.G.H. Feder‘s Leben, Natur und Grundsätze: zur Belehrung und Ermunterung seiner lieben Nachkommen, auch Anderer die Nutzbares daraus aufzunehmen geneigt sind. Angehängt ist desselben Otium senile. Leipzig: Schwickert.

Friedland, Klaus (1959): Das Pädagogische Seminar zu Göttingen 1837-1891. Ein Beitrag zur Geschichte der Lehrerbildung im Zeitalter des Neuhumanismus. In: Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft 1, S. 85-103.

Georg-August-Universität Göttingen (GAU) (1948-1949). Vorlesungs- und Personalverzeichnis. Göttingen: Universitätsverlag.

Georg-August-Universität Göttingen (GAU) (1950-2006). Personal- und Vorlesungsverzeichnis. Göttingen: Universitätsverlag [SS 1950 - WS 1968/69]; Vandenhoeck & Ruprecht [WS 1994/95 - SS 1995]; Wallstein [WS 1995/96 - SS 2006].

Georg-August-Universität zu Göttingen (GAU) (1923): Amtliches Namenverzeichnis Sommerhalbjahr 1923, Verzeichnis der Vorlesungen Winterhalbjahr 1923/24. Göttingen: Dieterichsche Universitäts-Buchdruckerei.

Georg-August-Universität zu Göttingen (GAU) (1939): Amtliches Namenverzeichnis, Verzeichnis der Vorlesungen für das Winterhalbjahr 1939/40. Göttingen: Dieterichsche Universitäts-Buchdruckerei.

Georg-August-Universität zu Göttingen (GAU) (o.J. <1941>): Verzeichnis der Vorlesungen für das Trimester 1941. Göttingen: Dieterichsche Universitäts-Buchdruckerei.

Georg-August-Universität Göttingen (GAU) (1999): Abschied von einer Fakultät. Ansprachen auf der akademischen Veranstaltung aus Anlaß der Auflösung der Erziehungswissenschaftlichen Fakultät am 8. Februar 1999. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Georg-August-Universität Göttingen (GAU) (2006): Personal- und Vorlesungsverzeichnis. Sommersemester 2006. Göttingen: Wallstein.

Georg-August-Universität (GAU) (2013): Amtliche Mitteilungen der Georg-August-Universität Göttingen Nr. 16 vom 8.4.2013.

Georg-August-Universität Göttingen (Hrsg.) (1967-2018): Jahresberichte. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht (1967-1983) und Universitätsverlag (seit 1983)

Georg-August-Universität Göttingen (Hrsg.) (2020): Georg-August-Universität Göttingen. Unter: https://www.uni-goettingen.de Zuletzt geprüft am 23.04.2020.

Göttingische Anzeigen von Gelehrten Sachen unter der Aufsicht der Königl. Gesellschaft der Wissenschaften. Göttingen: Johann Allbrecht Barmeier [hier: 1766-1803].

Gräfe, Heinrich (1845): Allgemeine Pädagogik in drei Büchern. Leipzig: Brockhaus.

Graf, Ursula (1925): Das Problem der weiblichen Bildung, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Grieger, Marcel (2019): Schlözer-Programm-Lehrerbildung. Unter: http://www.uni-goettingen.de/de/531567.html. Zuletzt geprüft am 13.02.2020.

Haber, Gustav. (1929): Grundzüge der soldatischen Erziehung. Langensalza: Beltz.

Hauenschild, Helga (1997): Zur sozialwissenschaftlichen Wendung im erziehungswissenschaftlichen Lehrangebot. In: Zeitschrift für Pädagogik, 43 (5), S. 771-789.

Herbart, Johann Heinrich (1806): Allgemeine Pädagogik aus dem Zweck der Erziehung abgeleitet. Göttingen: Johann Friedrich Röwer.

Herrlitz, Hans-Georg (1986): Aus Geschichte lernen? In: Die deutsche Schule, 78 (2), S. 132-140.

Herrlitz, Hans-Georg (1987): Von Herbart zu Nohl – Göttinger Pädagogik im 19. Jahrhundert. In: Hoffmann, Dietrich (Hrsg.): Pädagogik an der Georg-August-Universität Göttingen. Eine Vorlesungsreihe. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 83-107.

Herrlitz, Hans-Georg (2011): Die schwierige Geburt einer erfolgreichen Schule. Rückblicke auf die Entstehung der Integrierten Gesamtschule in Geismar vor vierzig Jahren. In: Göttinger Jahrbuch, 59, S. 175-187.

Heusinger, Johann Heinrich Gottlieb (1794): Beytrag zur Berichtigung einiger Begriffe über Erziehung und Erziehungskunst. Halle: Johann Jacob Gebauer.

Heusinger, Johann Heinrich Gottlieb (1795): Versuch eines Lehrbuchs der Erziehungskunst. Ein Leitfaden zu akademischen Vorlesungen. Leipzig: Christian Gottlieb Hertel.

Hillebrand, Joseph (1816): Versuch einer allgemeinen Bildungslehre, wissenschaftlich dargestellt aus dem Principe der Weisheit für Gelehrte und Gebildete. Braunschweig: Friedrich Bieweg.

Hoffmann, Dietrich (Hrsg.) (1987). Pädagogik an der Georg-August-Universität Göttingen. Eine Vorlesungsreihe. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Hoffmann, Dietrich (2008): Anmerkungen zur Göttinger Pädagogik. Unbeachtete Zusammenhänge aus Zeiten des Umbruchs, Hamburg: Kovač.

Hoffmann, Dietrich (Hrsg.) (2011): Göttinger Pädagogik in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Teil 2. Hamburg: Kovač.

Hoffmann, Dietrich; Kuss, Horst & Neumann, Karl (Hrsg.) (2012): Pädagogische Hochschule Göttingen 1946-1978. Dokumentarische Texte zur Geschichte der Lehrerbildung zwischen Tradition und Innovation. Hamburg: Kovač.

Hoffmann-Ocon, Andreas (2014): Heinrich Roth und der Preis der Forschung - Historisierungen, Verundeutlichungen und erziehungswissenschaftliche Erinnerungsgeschichten. In: Erziehungswissenschaft, 25 (49), S. 11-26.

Horn, Klaus-Peter (2003). Erziehungswissenschaft in Deutschland im 20. Jahrhundert. Zur Entwicklung der sozialen und fachlichen Struktur der Disziplin von der Erstinstitutionalisierung bis zur Expansion. Bad Heilbrunn: Julius Kinkhardt.

Institutsgeschichte (2020): Institut für Erziehungswissenschaft. Die 100jährige Institutsgeschichte. Unter: http://institutsgeschichte-ife.uni-goettingen.de/. Zuletzt geprüft am 15.05.2020.

Institutsgeschichte (2020a): Qualifikationsarbeiten nach Betreuerinnen. Unter: http://institutsgeschichte-ife.uni-goettingen.de/2020/01/25/qualifikationsarbeiten-nach-betreuerinnen/. Zuletzt geprüft am 15.05.2020.

Institutsgeschichte (2020b): Qualifikationsarbeiten tabellarisch. Unter: http://institutsgeschichte-ife.uni-goettingen.de/2020/01/25/qualifikationsarbeiten-tabellarisch/. Zuletzt geprüft am 15.05.2020.

Institutsgeschichte (2020c): Forschung 1964-1969. Unter: http://institutsgeschichte-ife.uni-goettingen.de/forschung-1964-1969/. Zuletzt geprüft am 15.05.2020.

Institutsgeschichte (2020d): Internationale Grundschul-Lese-Untersuchung IGLU 2016. Unter: http://institutsgeschichte-ife.uni-goettingen.de/2020/01/22/internationale-grundschul-lese-untersuchung-iglu-2016-progress-in-international-reading-literacy-study-pirls-2016-teilprojekt-goettingen/. Zuletzt geprüft am 15.05.2020.

Institutsgeschichte (2020e): Impressionen ehemaliger Mitarbeiter*innen und Studierender. Unter: http://institutsgeschichte-ife.uni-goettingen.de/2020/01/24/impressionen-ehemaliger-mitarbeiterinnen-und-studierender/. Zuletzt geprüft am 15.05.2020.

Institutsgeschichte (2020f): Impressionen ehemaliger Mitarbeiter*innen und Studierender. Unter: http://institutsgeschichte-ife.uni-goettingen.de/impressionen-ehemaliger-mitarbeiterinnen-und-studierender/. Zuletzt geprüft am 15.05.2020.

Institutsgeschichte (2020g): Impressionen ehemaliger Mitarbeiter*innen und Studierender. Unter: http://institutsgeschichte-ife.uni-goettingen.de/2020/01/24/impressionen-ehemaliger-mitarbeiterinnen-und-studierender/. Zuletzt geprüft am 15.05.2020.

Institutsgeschichte (2020h): Lehre. Alle Lehrveranstaltungen. Unter: http://institutsgeschichte-ife.uni-goettingen.de/archiv/. Zuletzt geprüft am 21.05.2020.

Institut für Erziehungswissenschaft (Hrsg.) (2020): Institut für Erziehungswissenschaft. Unter: http://www.uni-goettingen.de/de/425586.html. Zuletzt geprüft am 23.04.2020.

Kauder, Peter (2009): Die Göttinger Dissertationen (1945-2007). In: Rheinländer, Kathrin: Göttinger Pädagogik in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Hamburg: Kovač, S. 67-88

Kuss, Horst (1986): Von der Pädagogischen Hochschule zum Fachbereich Erziehungswissenschaften der Universität Göttingen (1946-1986). In: Georgia Augusta, Bd. 45, S. 47-57.

Lehmensick, Erich (1926): Die Theorie der formalen Bildung, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Lehne, Wilhelm Friedrich (1799): Handbuch der Pädagogik nach einem systematischen Entwurfe. 1. und 2. Theil. gewidmet Salzmann. Göttingen: Johann Daniel Gotthelf Brose.

Michael, Berthold (1987): Johann Friedrich Herbart – Erziehungswissenschaft, Lehrerbildung, Politik. In: Hoffmann, Dietrich (Hrsg.): Pädagogik an der Georg-August-Universität Göttingen. Eine Vorlesungsreihe. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 50-82.

Miller, Johann Peter (1769): Grundsätze einer weisen und christlichen Erziehungskunst. Göttingen: Daniel Friedrich Kübler.

Miller, Johann Peter (1771): Grundsätze einer weisen und christlichen Erziehungskunst. 2., veränderte Auflage Göttingen: Daniel Friedrich Kübler.

Nachrichten von der Georg-August-Universität und der Königl. Gesellschaft der Wissenschaften zu Göttingen (1846). (Philologisches und pädagogisches Seminarium).

Neubert, Waltraut. (1925): Das Erlebnis in der Pädagogik. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Neumann, Karl (1986) (Hrsg.): Vierzig Jahre Pädagogische Hochschule Göttingen. Jubiläumsfeier am 7. und 8. Februar 1986 im Fachbereich Erziehungswissenschaften der Georg-August-Universität Göttingen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Niemeyer, August Hermann (1796): Grundsätze der Erziehung und des Unterrichts für Eltern, Hauslehrer und Erzieher. Halle: Waisenhaus-Buchhandlung.

Nohl, Herman (Hrsg.) (1923-1972): Göttinger Studien zur Pädagogik. Bd. 1-16, Langensalza/Weinheim: Beltz.

Nohl, Herman (1926): Zur deutschen Bildung - Deutsch, Geschichte, Philosophie. Vier Vorträge, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Nohl, Herman (1927/[1929]): Die Ausbildung der wissenschaftlichen Lehrer durch die Universität. In: Herman Nohl (Hrsg): Pädagogische Aufsätze. Langensalza: Beltz, S. 183-189.

Ortmeyer, Benjamin (2010): Mythos und Pathos statt Logos und Ethos. Zu den Publikationen führender Erziehungswissenschaftler in der NS- Zeit: Eduard Spranger, Herman Nohl, Erich Weniger und Peter Petersen. 2., durchges. Aufl, Langensalza/Weinheim: Beltz.

Ortmeyer, Benjamin(Hrsg.) (2014). Heinrich Roths Schriften und Artikel in der NS-Zeit. Dokumente 1933 - 1941. Frankfurt am Main: Fachbereich Erziehungswissenschaft, Goethe-Univ.

Pölitz, Karl Heinrich Ludwig (1806): Die Erziehungswissenschaft, aus dem Zwecke der Menschheit und des Staates practisch dargestellt. Band 1 und 2. Leipzig: J. C. Hinrichs.

Prantl, Carl von (1885) [Art.]: Meiners, Christoph. In: Allgemeine Deutsche Biographie, Band 21, S. 224-226.

Ratzke, Erwin (1998): Das Pädagogische Institut der Universität Göttingen. Ein Überblick über seine Entwicklung in den Jahren 1923 - 1949. In: Heinrich Becker, Hans-Joachim Dahms & Cornelia Wegeler (Hrsg.): Die Universität Göttingen unter dem Nationalsozialismus. Zweite, erweiterte Auflage, München: Saur, S. 318-336.

Rheinländer, Kathrin (2009) (Hrsg.): Göttinger Pädagogik in der zweiten Hälfte des 20. Jahrhunderts. Hamburg: Kovač.

Richter, Arthur (1877) [Art.]: Feder, Johann Georg Heinrich. In: Allgemeine Deutsche Biographie, Bd. 6, S. 595-597.

Schepp, Heinz-Hermann (1987): Herman Nohl – Pädagogische Reformbewegung und Theorie der Bildung. In: Hoffmann, Dietrich (Hrsg.): Pädagogik an der Georg-August-Universität Göttingen. Eine Vorlesungsreihe. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 108-138.

Schmeiser, Martin (1994): Akademischer Hasard. Das Berufsschicksal des Professors und das Schicksal der deutschen Universität 1870-1920. Eine verstehend-soziologische Untersuchung. Stuttgart: Klett-Cotta 1994.

Schumann, Dirk, Terhoeven, Petra, Thieler, Kerstin & Renken, Jan (Hrsg.) (2016). Die Georg-August-Universität im Nationalsozialismus. Unter http://www.ns-zeit.uni-goettingen.de. Zuletzt geprüft am 13.02.2020.

Snell, Karl Philipp Michael (1784): Grundsätze der Erziehungskunst, oder Entwurf zu einer systematischen Pädagogik. In: Archiv für die ausübende Erziehungskunst, Band 11, S. 229-272.

Stichweh, Rudolf (1984): Zur Entstehung des modernen Systems wissenschaftlicher Disziplinen. Physik in Deutschland, 1740 – 1890. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Stichweh, Rudolf (1994): Wissenschaft, Universität, Professionen. Soziologische Analysen. Frankfurt am Main: Suhrkamp.

Tamke, Gerd & Driver, Rainer (2012): Göttinger Straßennamen. 3., neu überarb., wesentl. erw. Aufl. Stadtarchiv Göttingen. Unter http://www.stadtarchiv.goettingen.de/strassennamen/tamke-driever%20goettinger%20strassennamen_01.pdf . Zuletzt geprüft am 20.03.2020.

Terhart, Ewald (2012): „Bildungswissenschaften“: Verlegenheitslösung, Sammeldisziplin, Kampfbegriff? Zeitschrift für Pädagogik, 58(1), 22-39.

Thaulow, Gustav (1845): Erhebung der Pädagogik zur philosophischen Wissenschaft. Oder Einleitung in die Philosophie der Pädagogik. Zum Behuf seiner Vorlesungen. Berlin: Beit und Comp.

Tilitzki, Christian (2002): Die deutsche Universitätsphilosophie in der Weimarer Republik und im Dritten Reich. Berlin: Akademie Verlag.

Titze, Hartmut & Herrlitz, Hans-Georg(Hrsg.) (1987). Das Hochschulstudium in Preußen und Deutschland 1820 - 1944. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Titze, Hartmut & Herrlitz, Hans-Georg (1995): Wachstum und Differenzierung der deutschen Universitäten 1830 - 1945, Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

Trapp, Ernst Christian (1780): Versuch einer Pädagogik. Berlin: Friederich Nicolai.

Tütken, Johannes (1987a): Die Anfänge der Pädagogik im 18. Jahrhundert. In: Hoffmann, Dietrich (Hrsg.): Pädagogik an der Georg-August-Universität Göttingen. Eine Vorlesungsreihe. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht 1987, S. 13-49.

Tütken, Johannes (1987b): Die Anfänge der Lehrerausbildung an der Georgia Augusta – Ein weiteres Jubiläum dieses Jahres. In: Georg-August-Universität Göttingen: Informationen Nr. 2/1987, S. 5-8.

Tütken, Johannes & Hoffmann, Dietrich (1994): Zur Entwicklung der Paedagogik in Göttingen Die Geschichte der Verfassung und der Fachbereiche der Georg-August-Universität zu Göttingen. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht, S. 295-306.

Wagemann, Julius (1885) [Art.]: Miller, Johann Peter. In: Allgemeine Deutsche Biographie, Bd. 21, S. 749-750.

Wörlein, Johann Wolfgang (1830): Fundamental-Pädagogik. Eine enzyklopädisch-literarisch-kritische Einleitung in das pädagogische Studium. Nürnberg: Riegel und Wießner (System der Pädagogik, 1).

Quelle aus dem Universitätsarchiv Göttingen (UniA GÖ)

Kuratorium (Kur.)

- Pers., 10964, Bd.1., Nohl, Prof. Dr. Herman.
- 1226: Ersatzvorschläge für Professoren, Bd. 2
- 1262: Pädagogisches Institut. Assistenten.
- 1263: Pädagogisches Seminar. Etat und a.o. Bewilligungen, Bd. 1.
- 1264: Pädagogisches Seminar. Etat und a.o. Bewilligungen, Bd. 2.
- 1397: [Psychologisches Institut] Institut für Psychologie [und Pädagogik]. Etat und a.o. Bewilligungen, Bd. 1.
- 1398: Institut für Psychologie [und Pädagogik]. Etat und a.o. Bewilligung, Bd. 2.
- 1400: Institut für Psychologie [und Pädagogik]. Assistenten, Bd. 2.
- 2416: Anmietung von Räumen im Waisenhause.
- 2438: Ankauf des Ohlmer'schen Grundstücks. Friedrichstr. 1.
- 2452: Herrichtung der alten Frauenklinik für das PädagogischeSeminar sowie die Errichtung eines Anbaues an das neue Seminargebäude zu Aufnahme des Kunsthistorischen Seminars.
- 2459: Ankauf des Voigt'schen Grundstücks. (Wagnerstr. 1).
- 2460: Grundstück Wagnerstr. 1.

- 2591: Seminargebäude. (altes) jetzt: Institut für Psychologie und Pädagogik. [Psychologisches Institut].
- 5709: Einrichtung eines Instituts für pädagogische Empirie.
- 7702: Einrichtung eines Pädagogischen Seminars in Göttingen.
- 11027: Pfahler, Prof. Dr. Gerhard.
- 11286: Waltershausen, Prof. Dr. phil. Bodo Freiherr Sartorius von

Mathematisch-Naturwissenschaftliche Fakultät:

- Pers., 2: Baade, Walter (Dozent der Philosophie).

Philosophische Fakultät:

- II. Ph. 26.a: Seminare und Institute -1923.
- II. Ph. 26.d: Seminare und Institute 1932-1938.

Rektorat (Rek.):

- 5240: Institute und Assistenten der Philosophischen Fakultät.

Archiv des Instituts für Erziehungswissenschaft (Archiv IfE)

- MAV 1989-1998
- Protokollbuch ›Vorstand Päd. Seminar‹
- Verw. 72/73
- Wagner/Hainholz
- Berufungsunterlagen 1969-1975

Niedersächsische Staats- und Universitätsbibliothek Göttingen (SUB-G)

Cod.Ms. H. Nohl: Nachlass Herman Nohl

- 872c: Verschiedene Berichte über das Seminarleben im Pädagogischen Institut 1920-1930, darin: Liliy Prößdorf: Bericht über den Kindergarten im Paedagogischen Institut, Goettingen, von 1925-27 (Bl. 48-52); [Hans] Netzer: Die Institutsschule (Bl. 225-231)

Cod.Ms. H. Roth: Nachlass Heinrich Roth

- F 5: Bl. 3: Bemerkungen zur Didaktik und Hochschuldidaktik. Göttingen, o.D. [ca. 1970].

Cod.Ms. E. Weniger: Nachlass Erich Weniger

- 5:25, Bl. 16: Plan zum Ausbau der Fakultät (Gemäß Beschluss der Fakultätssitzung 29.10.49).

Abbildungsverzeichnis

Im Jahr 2020 feiert das Institut für Erziehungswissenschaft sein hundertjähriges Bestehen – 1920 trat Herman Nohl sein Amt als Professor für Pädagogik an der Georg-August-Universität Göttingen an und im Juli 1920 wurde das Pädagogische Seminar gegründet. Die gesammelten Beiträge sind anlässlich dieses hundertjährigen Jubiläums entstanden und widmen sich unterschiedlichen Aspekten der Geschichte der Erziehungswissenschaft an der Universität Göttingen. Neben den beiden Vorträgen zum Jubiläumsfest am 29. Januar 2020 wird die Geschichte der Pädagogik als Lehrfach vor der institutionalisierten Phase betrachtet und die Geschichte des Instituts mit Blick auf die Namen, Orte und Programme dargelegt. Zuletzt werden verschiedene Aspekte der Forschungsarbeit reflexiv in den Blick genommen, indem Fragen zur Datenerhebung sowie zur Darstellbarkeit von Ergebnissen besprochen werden.



ISBN: 978-3-86395-456-7
eISSN: 2512-6024

Universitätsverlag Göttingen